

Fortalecimiento de la identidad institucional acorde con las necesidades del estudiante en
sus diferentes contextos, como base para la resignificación del currículo

Yenis Hoyos Pérez
Shirley Oviedo Mercado
Mónica Rincón Carvajalino
Ilich Serrano Viana

Trabajo de Profundización para Optar el Título de Magíster En Educación

Carlos Lozano Hernández
Tutor

Universidad del Norte
Programa de Maestría en Educación con Énfasis en Currículo y Evaluación
Barranquilla
2016

Nota de Aceptación

Aprobado por el comité de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la universidad del Norte para optar el título de Magíster en Educación

Carlos Lozano Hernández
Tutor del Proyecto

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Barranquilla, diciembre de 2016

Dedicatoria

“Encomienda a Jehová tus obras y tus pensamientos serán afirmados”. Proverbios 16:3

“Agradezco de antemano al señor todopoderoso por permitirme un logro más en mi carrera profesional, a José González por su apoyo incondicional, por brindarme esas palabras de apoyo cuando las necesite. A mis hijos por comprender mis ausencias en horas que les correspondía a ellos, a mis compañeros de tesis por alentarme a continuar cuando yo me desanimaba. A mi familia, a la secretaria de educación departamental por brindarme la oportunidad de continuar mi formación y a todos aquellos que de una u otra forma contribuyeron a este logro” -Yenis Hoyos Pérez.

“Ante todo le doy gracias a Dios por guiar el proceso realizado en este trabajo. A mi familia por su paciencia; principalmente a mis hijos, Alejandro por su cariño y comprensión, y María De Los Ángeles por su colaboración en los momentos emergentes, a mis padres por su apoyo y a mi esposo por su amor y comprensión.

También agradezco a los directivos y compañeros de trabajo, por conceder el permiso en la recolección de la información. A la Gobernación del Atlántico por brindarme esta nueva oportunidad de formación profesional”- Shirley Oviedo.

“A Dios por su infinito amor y sabiduría en la realización de este trabajo. A mi madre por sus consejos, mi padre (Q.E.P.D) por todos sus sacrificios y mis hermanos por todo su cariño. A mi esposo por su comprensión y calidad de tiempo en los momentos difíciles. A los directivos, compañeros de trabajo y padres de familia 4B° de la IET Tajamar por su colaboración y conceder parte de su tiempo, para hacer de este reto una satisfacción profesional y personal”- Mónica Rincón.

“Agradezco a Dios por haberme dado la oportunidad de participar de este proyecto, a mi esposa e hijos por brindarme espacio de su tiempo para culminar mis estudios de maestría y a toda mi familia por su incondicional apoyo y voces de aliento para dar por terminada una meta más en mi vida.” – Ilich Serrano

Contenido

	Págs.
1 Introducción.....	12
2 Título.....	15
3 Justificación.....	15
4 Marco Teórico.....	20
4.1 Conceptualizaciones del currículo	20
4.2 Tipos de Currículo	27
4.3 Antecedentes del Currículo.....	28
4.4 Diseño curricular fundamentado en una identidad institucional pertinente.....	36
4.4.1 Estudio de necesidades.	42
4.4.2 Fundamentos del Currículo.....	46
4.5 Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Currículo	48
4.6 Evaluación Curricular y el Modelo CIPP	68
4.7 La Educación en Términos de Calidad	72
4.8 Las Concepciones del Modelo Pedagógico	76
4.8.1 Los modelos pedagógicos en Colombia	87
4.8.2 La construcción del saber pedagógico en Colombia.....	89
4.9 La investigación y pertinencia del currículo.....	96
4.10 Importancia de los planes de mejoramiento en las instituciones educativas	103
5 Planteamiento del Problema.....	11010
6 Objetivos.....	11212
6.1 Objetivo general.....	1122
6.2 Objetivos Específicos.....	1122
7 Metodología.....	1133
7.1 Área de Profundización.....	1133
7.2 Experticia o idoneidad	1133
7.3 Etapas para la adquisición y/o desarrollo la experticia.....	1144
7.3.1 Investigación Educativa.	1144
7.3.2 Diseño: Investigación acción.	1144
7.3.3 Tipo: Investigación evaluativa.	1155

7.3.4	Enfoque Cualitativo..	1166
7.3.5	Fases de la investigación acción.	1177
7.4	Evaluación del currículo	1188
7.4.1	Modelo evaluativo CIPP.	1199
7.4.2	Técnicas de Recolección y análisis de los Datos..	12020
7.5	Contexto.....	12929
8	Resultados.....	13030
8.1	Evaluación del currículo	13030
8.1.1	Análisis documental.....	13131
8.1.2	Entrevista estructurada.....	1533
8.1.3	Grupos focales.	163
8.1.4	Observación de clase no participante.....	183
8.1.5	Encuesta aplicada a docentes..	1988
8.1.6	Triangulación de técnicas.	215
8.2	Plan de Mejoramiento	218
8.2.1	Concepto.	218
8.2.2	Plan de mejora con el modelo CIPP.	219
8.2.3	Priorización de Necesidades.	220
8.2.4	Diseño del plan de mejora.....	223
8.2.5	Implementación del plan de mejora.	239
8.3	Resultados del plan de mejora.	251
8.3.1	Caracterización de las necesidades de los estudiantes de la I.E. T Tajamar.....	251
8.3.2	Propuesta visión y misión.	301
9	Conclusiones.....	303
10	Recomendaciones.....	307
	Referencias Bibliográficas.....	310
	Anexos	324

Lista de Gráficos

	Págs.
<i>Grafica 1</i> Conceptualización de Curriculum como Proceso.....	39
<i>Grafica 2</i> Priorización de las necesidades realizadas.....	222
<i>Grafica 3</i> ¿Modalidad en que se graduó?	286
<i>Grafica 4</i> ¿A qué actividad se dedica actualmente?	287
<i>Grafica 5</i> ¿Los estudios y/o el trabajo que realiza actualmente, tienen relación con la modalidad nico que cursó?ursó?.....	288
<i>Grafica 6</i> ¿cuál es el nivel de formación en el que se encuentra su estudio?	289
<i>Grafica 7</i> ¿En qué área de conocimiento se encuentra el estudio que usted está realizando?	290
<i>Grafica 8</i> ¿Cuál fue el tiempo transcurrido para obtener el primer empleo, después de egresar?291	291
<i>Grafica 9</i> ¿En cuál de los siguientes sectores se encuentra usted estudiando y/o laborando?	292
<i>Grafica 10</i> ¿Considera que la educación que recibió en la IE Tajamar ha sido pertinente para la continuación de estudios superiores y/o vinculación al mercado laboral?	294
<i>Grafica 11</i> ¿Considera que lo aprendido en el bachillerato lo(a) capacita para desempeñarse en un cargo relacionado con el énfasis del mismo?.....	295
<i>Grafica 12</i> ¿Considera que la formación recibida en la institución educativa le ha servido para crecer como persona?.....	296
<i>Grafica 13</i> Elija en cuál de estos aspectos debe mejorar la IET Tajamar para apuntarle a la calidad en sus procesos de formación.	297
<i>Grafica 14</i> Oferta de Capital Humano.....	300

Lista de Cuadros

	Págs.
Cuadro 1 Conceptualización de Currículum.....	20
Cuadro 2 Diseños Curriculares	45
Cuadro 3 Fundamentos para el Diseño Curricular.....	47
Cuadro 4 Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN	59
Cuadro 5 Categorías emergentes del Análisis Documental.....	151
Cuadro 6 Categorías emergentes de entrevista y grupos focales	182
Cuadro 7 Categorías emergentes observacion de clase estructurada	198
Cuadro 8 Categorías emergentes encuesta docentes.....	214
Cuadro 9 Situaciones relevantes de la triangulación de técnicas.....	216
Cuadro 10 Plan de mejora.....	226
Cuadro 11 Cronograma de Actividades y Presupuesto.....	¡Error! Marcador no definido.
Cuadro 12 Categorías misión.....	248
Cuadro 13 Categorías visión.....	250

Lista de Anexos

	Págs.
Anexo A Analisis Documental Horizonte Institucional	324
Anexo B Analisis Documental Currículo Diseñado	330
Anexo C Analisis Documental Modelo Pedagógico	340
Anexo D Analisis Documental Plan de Estudio	365
Anexo E Guía de entrevista a Directivos	382
Anexo F Protocolo de Grupos Focales	386
Anexo G Instrumentación de observación de la Gestión	394
Anexo H Encuesta a Docentes	407
Anexo I Cuestionario sobre el contexto socio económico	419
Anexo J Encuesta a Egresados	428
Anexo K Entrevista a Directivos	432
Anexo L Transcripción de Grupos Focales	466
Anexo M Transcripción de Observación de Clase	569
Anexo N Categorización del análisis Documental	578
Anexo O Categorización Directivos	586
Anexo P Categorización Estudiantes	595
Anexo Q Categorización Padres de Familia	603
Anexo R Categorización Docentes	618
Anexo S Categorización observación en Clase	641
Anexo T Categorización Encuesta Docentes	652
Anexo U Triangulación entrevista y Grupos Focales	664
Anexo V Triangulación de Técnicas	690
Anexo W Tab. Gráficas de Encuesta a Docentes	698
Anexo X Tab. Gráficas De Cuestionario Socioeconómico	781
Anexo Y Tab. Gráficas Encuesta de Egresados	830

Resumen

Este trabajo de profundización con cierto componente de investigación educativa tiene como objetivo principal la reformulación del horizonte por medio de una propuesta de mejora derivada de una evaluación curricular. Para que la identidad institucional sea coherente con las necesidades de los estudiantes en sus contextos, desde lo local hasta lo global, permitiendo así dar inicio a un proceso de resignificación del currículo, para que los fundamentos sean constituidos mediante criterios institucionales en los equipos de trabajo, pudiendo otorgarle sentido al diseño curricular, respondiendo a la satisfacción de las necesidades y demandas de la sociedad.

Este proceso investigativo se llevó a cabo en la IET Tajamar de carácter mixto del municipio de Soledad, mediante un enfoque cualitativo, de tipo evaluativo enmarcado en el diseño de una investigación acción que implica la participación de los diferentes representantes de la comunidad educativa. Para llevar a cabo esta evaluación curricular se tomó como referencia el modelo evaluativo CIPP propuesto por STUFFLEBEAM, brindando a los docentes investigadores información para reflexionar las diferentes alternativas en la decisión final.

La información se adquirió con la implementación de diversas técnicas para su posterior análisis y triangulación, encontrando necesidades en las dimensiones de contexto, insumo, proceso y producto ésta última haciendo referencia a los resultados de los procesos educativos en términos de satisfacción, de estas dimensiones se determinó el área de mejora a través de una matriz de priorización denominado: árbol de problemas.

La presente tesis brinda aportes para la metodología de las investigaciones educativas de carácter evaluativo y cualitativo, en la que se pretende el perfeccionamiento del currículo con el compromiso de la comunidad, atendiendo a la constitución de una identidad institucional basada en un estudio del contexto local, por medio de cuestionarios socioeconómicos y de entorno familiar y seguimiento a egresados como mecanismos para caracterizar las diversas necesidades de los estudiantes.

Palabras claves: currículo, evaluación curricular, modelo CIPP, investigación acción, identidad institucional, necesidades del contexto, plan de mejora, horizonte institucional, pertinencia, calidad educativa.

Abstract

This deepening work with certain component of educational research has a main objective that is the reformulation of the skyline through an improvement proposal derived of a curriculum evaluation. The target is that institutional identity can be coherent with students' necessities in their contexts, from local to global, allowing the start of a process of curriculum resignification so that fundamentals are constituted by means of institutional criteria in team works, providing sense to curriculum design, responding to necessities satisfaction and society demandings.

This research process was developed at Tajamar IET, a mixed school in Soledad, by means of a qualitative approach, in an evaluation type framed in the design of a research-action that implies the participation of many representatives of educational community. In order to develop this curriculum evaluation, CIPP evaluation model proposed by Stufflebeam was taken

as reference, giving information to researcher teachers for them to ponder the different alternatives of the final decision.

The information obtained with the implementation of diverse techniques for a post analysis and triangulation of information, finding necessities in the contexts dimensions of supply, process and product, the latter referring to the results of educational processes in terms of satisfaction, of these dimensions was determined, through a prioritization matrix called: problems tree.

This thesis contributes to educational researches methodology of evaluation and qualitative type, where the target is the improvement of the curriculum with the commitment of the community, attending to the constitution of an institutional identity based on a local context study, by means of socio-economical and family environment questionnaires and the follow-up of graduates as a mechanism to characterize the diverse necessities of the students.

Key words: Curriculum, curriculum evaluation, CIPP model, research-action, institutional identity, necessities from the context, improvement plan, institutional skyline, relevancy, education quality.

1 Introducción

La evaluación constante de los procesos llevados a cabo en la escuela, aunque es de carácter obligatorio, esta se convierte en “un punto de partida importante que implica tratar de sacar a la evaluación del lugar del “control” en el que tradicionalmente se la había ubicado, para considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa (Broveli, 2001, p.102)

Dentro del campo de la evaluación educativa, la evaluación del currículo se considera una oportunidad para analizar sobre la naturaleza de los procesos educativos, abrir espacios de reflexión sobre la calidad de los procesos y en las falencias encontradas, plantear opciones de cambio, mediante el diseño de planes de mejora.

En Colombia, la evaluación curricular se hace necesaria en las instituciones educativas con miras a que los procesos de aprendizaje sean cada vez más pertinentes con las necesidades actuales de los estudiantes y con las nuevas demandas la sociedad. Para ello, el Ministerio de Educación en la cartilla 34 del 2008, sostiene que:

Ha centrado sus acciones en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad que propiciará más y mejores oportunidades educativas para la población; favorecerá el desarrollo de competencias básicas, ciudadanas y laborales; mejorará los resultados de la educación; y fortalecerá la descentralización y la autonomía escolar. Se busca así que los establecimientos educativos sean abiertos e incluyentes, además de que en ellos todos los estudiantes puedan aprender, desarrollar sus competencias básicas y convivir pacíficamente.

Es importante para el diseño y la implementación del plan de mejora la participación docente a través de una reflexión continúa sobre su quehacer pedagógico, mediante un proceso investigativo que involucre a la comunidad educativa para conocer a fondo las prácticas educativas por parte de los docentes, el alcance de los objetivos del currículo y las necesidades que surgen del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa.

Este tipo de procesos evaluativos desde una investigación acción hace que el currículo sea más pertinente con el contexto, porque se replantean alternativas atendiendo las situaciones emergentes obtenidas por los mismos actores del acto educativo, fortaleciendo la identidad educativa, cultural y social a la que pertenece la institución.

Este trabajo evaluativo se realizó en la Institución Educativa Técnica Tajamar bajo el marco de las maestrías otorgadas por la Gobernación del Atlántico, en el cual los docentes investigadores han podido orientar la evaluación curricular con la aplicación del modelo CIPP. Este documento describe el trabajo evaluativo desarrollado mediante una investigación acción con la finalidad de identificar las posibles áreas de mejora que contribuyan a la adquisición de un currículo actualizado, de tal manera que sea más pertinente, dando respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Para ello, el siguiente documento se encuentra organizado en 11 capítulos. En la primera sección; capítulos del uno al tres, se puede encontrar la introducción como una apertura del documento investigativo, el título del trabajo y la justificación con sus respectivas finalidades y aportes de la aplicación de este estudio. El cuarto capítulo contiene los fundamentos teóricos que

orientan nuestro trabajo, en el que se hace un recorrido en las diferentes concepciones del currículo con los tipos y antecedentes presentados a lo largo de la historia. La literatura también se centra en los fundamentos que deben poseer el currículo y su relación con el PEI, en la búsqueda de su identidad institucional definida claramente. También se encuentra la importancia de la evaluación curricular en los centros educativos y la articulación de estas teorías con la investigación y los modelos pedagógicos que guían la práctica docente.

En el capítulo quinto se desarrolla el planteamiento del problema, y en el sexto se abordan los objetivos generales y específicos del trabajo de profundización.

El séptimo capítulo, incluye información sobre el proceso metodológico que se utilizó, el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de la información.

En el octavo capítulo, se presentan los resultados de cada una de las técnicas en términos de evaluación de las diferentes dimensiones del modelo CIPP. También se encuentra el análisis de la triangulación de la información obtenida y la redacción del plan de mejoramiento, tanto en la priorización de necesidades de las diferentes áreas de mejora, como también el diseño, implementación y los resultados del plan llevado a cabo.

En el noveno capítulo se encuentran las conclusiones generales a partir del estudio investigativo, y en el décimo; las recomendaciones para tener en cuenta por parte de la institución educativa e interesados en este tipo de documentos evaluativos para futuras investigaciones en esta área.

2 Título

Fortalecimiento de la identidad institucional acorde con las necesidades del estudiante en sus diferentes contextos, como base para la resignificación del currículo.

3 Justificación

En Colombia, ante la necesidad de mejorar la calidad de la educación que se ofrece en el país, como lo confirman los distintos estudios nacionales e internacionales, el gobierno se ha propuesto la meta de alcanzar mayores niveles de calidad educativa para lo cual ha creado herramientas que coadyuven a este propósito. Entre ellas, la normatividad vigente para educación involucra la revisión de todos los procesos educativos tendientes a la reformulación de aquellos aspectos que deberán ajustarse a los nuevos contextos y necesidades de la realidad educativa con miras al aseguramiento de la calidad.

Específicamente, la Guía 34 del M.E.N establece la ruta de mejoramiento para las instituciones, la autoevaluación institucional, elaboración de planes de mejoramiento y seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional. La autoevaluación en esta guía, implica la evaluación del PEI. Para ello se requiere entre otras, confrontar la misión, visión, filosofía, metas, valores institucionales contemplados en el horizonte institucional con su aplicabilidad en la escuela y coherencia con las necesidades del contexto.

La aplicabilidad del PEI, está determinada por las variables factibilidad y pertinencia (Alvarado, 2005). Esta última, responde desde lo social, a las características, necesidades vigentes de la comunidad educativa para lo cual requiere de la identificación de las mismas en el marco de la participación de toda la comunidad.

Desde lo pedagógico, a enfoques pedagógicos claramente definidos, claridad en las concepciones de hombre, sociedad y currículo y su articulación con actividades y proyectos institucionales. Elementos claves en el diseño del horizonte institucional que definen la identidad de la escuela en el marco de su contexto social. Marcan su campo de acción y su destino.

Por otra parte, la autoevaluación, involucra, además, la revisión del diseño del currículo. Esto se constituye en un proceso de suma importancia en tanto la continua evaluación del currículo favorece la realización de ajustes para que cada vez sea más pertinente a las necesidades del contexto. En este sentido, es válido reiterar que su revisión sea llevada a cabo por los miembros de la comunidad educativa.

Aunque currículo ha sido un término de diferentes definiciones en la que muchas veces se ha interpretado solamente como el plan de estudio de una institución educativa, éste va mucho más allá de la selección de contenidos. Debe responder a las características y necesidades específicas de cada escuela, ser coherente con lineamientos nacionales y globales, producto de una construcción colectiva al interior de la institución.

El currículo es pertinente, Sacristán (2002), en tanto se enmarca en la especificidad de cada escuela. Para ello ha de construirse en un proceso de configuración, concreción, expresión y evaluación de las prácticas pedagógicas que responden a la realidad de la comunidad educativa. Es la forma cómo se hace viable el PEI y a su vez hace parte de este brindándole el sello propio a la escuela.

Con lo anteriormente expuesto, puede decirse que este proyecto es relevante porque se propone reformular el horizonte institucional de la Institución Educativa Técnica Tajamar a partir de una propuesta de mejora derivada de una evaluación curricular. Contribuye, además, al fortalecimiento de la identidad institucional acorde con las necesidades del estudiante en sus diferentes contextos, como base para la resignificación del currículo.

Se enmarca, además, en profundos procesos de reflexión teórica en la búsqueda de la coherencia del proyecto educativo institucional con las políticas locales, nacionales y globales. Se orienta de acuerdo a las propuestas del MEN tendientes a fortalecer los procesos curriculares en la escuela y los procesos de autoevaluación y diseño de planes de mejoramiento institucionales que conduzcan al fortalecimiento de la calidad.

En este sentido, este trabajo de profundización, con características de una investigación acción, se enfoca en la fundamentación y construcción colectiva del horizonte institucional como una necesidad resultante de la confrontación entre el currículo diseñado frente al implementado en la escuela. Esta construcción parte de procesos constantes de reflexión que permiten además de identificar las necesidades del contexto y las del estudiante, generar conciencia de ellas, unificar criterios en los métodos de enseñanza y de evaluación por parte de los docentes, realizar

los ajustes pertinentes y consolidar el sentido de identidad de los miembros de la comunidad educativa.

El presente proyecto de investigación es pertinente dado que guarda estrecha relación con el programa de formación docente de la Gobernación del Atlántico en relación al fortalecimiento de la calidad educativa. Así mismo, con el énfasis en Currículo y Evaluación de la Maestría en Educación en tanto al aporte de la cualificación del desempeño de los docentes involucrados y la dinamización de procesos de calidad al interior de la institución educativa mediante el diseño de planes de mejoramientos provenientes de una evaluación curricular a partir de la aplicación del modelo CIPP y a través de un proceso continuo de priorización de necesidades educativas determinadas.

Este proyecto es viable porque cuenta con el apoyo de la administración de la I.E. Técnica Tajamar de Soledad, la disposición y compromiso de los miembros de la comunidad educativa y la infraestructura de la escuela para su puesta en marcha. Se suma a ello, la aplicación de técnicas que brindan información confiable y ajustada a la realidad de la escuela. Como elementos de riesgo para la implementación de este trabajo se cuentan el factor tiempo inmerso en las dinámicas cotidianas de la escuela y los procesos de construcción y evaluación continua una vez finalizado el trabajo del equipo investigador.

Atender a la cualificación del currículo en las instituciones escolares es una necesidad constante que redundará en los procesos de calidad del servicio educativo que se ofrece. Requiere que todos los miembros de la comunidad educativa y los estamentos gubernamentales se

encuentren comprometidos con ello así como estar inmerso en criterios de flexibilidad y apertura desde la misma cotidianidad de las escuelas.

En conclusión, con este estudio, la institución se beneficia en gran manera con el conocimiento del estado del currículo, una vez priorizadas las posibles áreas de mejora, para obtener no solo una visión más clara del servicio educativo prestado, sino la oportunidad de tomar decisiones que faciliten la puesta en práctica de un diseño de un currículo existente, coherente y pertinente al contexto educativo. Para responder, entonces, a un horizonte institucional definido, que conduzca a una resignificación del currículo con la participación de la comunidad educativa y con un rol protagónico del docente.

En fin, este trabajo se constituye en un punto de partida para guiar a la Institución Educativa Técnica Tajamar al cumplimiento de metas de calidad con un currículo pertinente cimentado en el PEI. En una oportunidad, desde la escuela, para aportar al fortalecimiento de la calidad de la educación en Colombia.

4 Marco Teórico

4.1 Conceptualizaciones del currículo

Las transformaciones y los requerimientos de la sociedad, exigen la formación de ciudadanos competentes que puedan desempeñarse adecuadamente en ella, tanto en el contexto global como local; ante esta situación la escuela ha adquirido mayores responsabilidades y debe generar procesos educativos, que preparen al individuo en diferentes aspectos. Es el currículo, el epicentro donde se construyen y ejecutan todos los procesos educativos, por tal motivo es importante las reflexiones y proyecciones que se hagan sobre él en la escuela. Iniciar esta reflexión implica ciertas claridades sobre el concepto mismo de currículo, especialmente cuando la literatura disponible arroja una gran variedad de concepciones para analizarlo, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1
Conceptualización de Currículum

AUTORES	CONCEPTO CURRÍCULO.
Bobbitt (1924)	Curriculum es aquella serie de cosas que los niños y jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar sus habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.
Tyler (1949)	Básicamente el currículum es lo que ocurre a los niños en la escuela como consecuencia de la actuación de los profesores. Incluye todas las experiencias de los niños por las que la escuela debe aceptar responsabilidades.
Saylor y Alexander (1954)	El esfuerzo total de la escuela para lograr los resultados deseados en las situaciones escolares y extraescolares.
Bestor (1958)	Un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmiten sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia.
B. O. Smith, Stanley y Shores (1957)	Una secuencia de experiencias posibles instituidas en la escuela con el propósito de disciplinar la niñez y la

	juventud, enseñándoles a pensar y a actuar en grupos.
Good (1959)	El plan general del contenido o los materiales específicos de la instrucción que la escuela ha de ofrecer a los estudiantes de cara a prepararlos para su graduación y su ingreso en el mundo profesional o vocacional
Kearney y Cook (1960)	Todas las experiencias que un aprendiz tiene bajo la guía de la escuela.
Dottrens (1962)	Un documento con un plan detallado del año escolar en término de programa
Johnson (1967)	<ul style="list-style-type: none"> - El currículo es una amplia guía educacional y de la enseñanza para los profesores. - Currículum es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículum prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción. - La suma de las experiencias que los alumnos realizan mientras trabajan bajo la supervisión de la escuela"
Gagne (1966)	Una serie de unidades de contenidos organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno.
Taba (1973)	El currículo es una manera de preparar la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura
Rule (1974)	<ul style="list-style-type: none"> - El currículum es, en esencia, un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje. - El currículum es el programa de la escuela que contiene contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje.
Beauchamp (1975)	Se define el currículum como un documento que planifica el aprendizaje.
Tanner y Tanner (1975)	Es el conjunto de experiencias guiadas de aprendizaje y los resultados que se pretende lograr, formulados a través de una reconstrucción sistemática del conocimiento y la experiencia, bajo el auspicio de la escuela, y referidos al desarrollo continuado e intencionado del aprendiz en sus competencias personales y sociales.
King (1976)	El currículum es, antes que otras cosas, la selección

	cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar.
Stenhouse (1976)	Un intento de comunicar los principios y características de un propósito educativo de tal modo que esté abierto a un análisis crítico y posibilite su eficaz traslado a la práctica.
Beauchamp (1977)	El currículum es un documento diseñado para la planeación instruccional.
Glazman y De Ibarriola (1978)	El Curriculum es el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados convenientemente agrupados en unidades funcionales y estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel de dominio, que normen eficientemente las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan bajo la dirección de la institución educativa responsable, y permitan la evaluación de todo el proceso de enseñanza ”.
Young (1979)	El currículum es el mecanismo a través del cual el conocimiento se distribuye socialmente.
Bernstein (1980)	El currículum son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público. El currículo refleja la distribución del poder y los principios de control social.
Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980), y Diaz – Barriga (1981)	El currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular.
Arredondo (1981)	El currículo es el resultado de a) análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; b) La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos.
Schuber (1985)	“El currículum es el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma”.
Whitty (1986)	El currículum es aquella intervención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.
Apple (1986)	El currículum es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y

	los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento.
Coll (1987)	Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución.
Grundy (1987 - 1991)	<ul style="list-style-type: none"> - El currículum no es un concepto es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. - El currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social.
Sarramora (1987)	El currículum es el conjunto de las actividades socialmente aprobadas e instauradas en los centros docentes en orden a intentar conseguir el desarrollo de los jóvenes, los cuales no serían nada sin la educación mientras que gracias a ella se van a convertir en personas y miembros activos de la sociedad en que nacieron.
Pansza 1990	Una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo que se enseña: presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados. La construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación. Implica la concepción de la realidad del conocimiento del hombre y del aprendizaje y está situado en un espacio social determinado.
Torres (1992)	El currículum es explícito y oculto: el currículum explícito u oficial son las intenciones que, de manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos del centro escolar. El currículum oculto son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza
Lundgren (1992)	b) Una organización del conocimiento y las

	destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo debe seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar”.
Sacristán (1991)	El currículum es: a) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; b) Una organización del conocimiento y las destrezas; c) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar.
Sacristán y Pérez Gómez (1983)	Un currículum es un proyecto global integrado y flexible que deberá proporcionar directa o indirectamente bases o principios para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar.
Cazares (2013)	Una forma de entender la educación que va a ir permitiendo comprender la vida en la escuela, el qué, el cómo y el cuándo enseñar, lo cual lleva implícito la búsqueda, la indagación, la investigación y la reflexión en la acción.

Elaborado por grupo investigador a partir de Cazares, M. (2012) y Giovanni M. Ianfrancesco (2013)

Dependiendo de la manera como la escuela asuma las exigencias sociales, así adoptará las concepciones sobre el currículo. A nivel general el currículo tiene muchos significados, sin embargo, es en el interior de la escuela donde deben emerger las concepciones curriculares con las cuales se van abordar la realidad circundante.

Un currículum es esencialmente una propuesta, o hipótesis, educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita pues a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia el trabajo,

proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior. (McKernan, 1999, P. 25)

Bajo los parámetros de este concepto, el docente se desempeña como un agente activo del currículo, desde el cual, facilita que el conocimiento se valide desde la práctica y así este no se convierta en un cúmulo de contenidos que el estudiante debe absorber.

Además, permite que el currículo sea propuesto y desarrollado de acuerdo a problemáticas reales y actuales, que serán llevadas al aula, por el docente a través de la investigación acción y estas no se convertirán en hechos aislados y externos de la escuela.

Conforme a Sacristán, (2002, p. 15-16):

El currículum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, puesto que es a través de él como le dota de contenido, misión que se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto, se exprese en ritos, mecanismos, etc. Que adquiera especificidad es cada sistema educativo

Desde este punto de vista el currículo entonces, debe ser el resultado de un constructo institucional, de acuerdo a las características particulares de cada escuela, que, si bien debe responder a unas necesidades o lineamientos globales y nacionales, de igual debe tener un sello propio dado por la institución y debe ser coherente con las necesidades específicas de sus estudiantes.

Según Stenhouse, (2003, p. 27) “el objeto del currículo es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y aprendizaje”. Para lograr este mejoramiento el autor sostiene que el currículo debe ser de conocimiento público, flexible, presto a la reflexión, el currículo se encuentra entre lo que se quiere y se hace, también enfatiza en el rol del docente al manifestar que es a través del currículo donde el docente puede mejorar la práctica de su arte.

Los conceptos planteados anteriormente dan cuenta de que darle una definición al currículo, sería delimitado como algo estático, puesto que, en la experiencia de los procesos educativos, se ha demostrado que este concepto es dinámico, cambiante, que se transforma de acuerdo a los contextos sociales, culturales e históricos en el que se encuentra la escuela.

Entonces, para que el currículo sea pertinente debe hacerse desde el interior de la escuela, de acuerdo a Sacristán (2002, p. 119) “El currículo es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción, y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo” por tal motivo el currículo y la realidad no pueden ser elementos yuxtapuestos, el currículo debe estar acorde a la cultura exterior sin que este pierda sus principios, para que no haya un menoscabo o desvalorización de la institución educativa, esta debe ser el enlace entre el mundo exterior y el mundo del estudiante.

Considerando las múltiples concepciones del currículo su complejidad entonces no está en definirlo sino en reconocer sus estructuras, la reflexión más que generarse por sus definiciones, debe darse sobre los elementos en los que se tiene que fundamentar.

4.2 Tipos de Currículo

Además de las múltiples concepciones del currículo, también hay que tener en cuenta que este dentro de la puesta en marcha de los procesos educativos el currículo se manifiesta de diferentes formas, según Magendzo y Donoso, (1992), existen tres tipos de currículo: el explícito, el oculto y el nulo.

El currículo explícito tiene tres niveles de decisiones, enfatizando así la participación en su construcción de todos los estamentos educativos, desde las autoridades educativas como el MEN, Secretarías de educación, incluyendo las percepciones de los agentes de la comunidad y sociedad en general, así como también, la de los docentes y estudiantes de la institución. Esta participación permite un currículo descentralizado en donde el conocimiento es de dominio público, y permite que el docente se convierta en un investigador de su propia práctica.

El currículo nulo está compuesto por aquello que no se enseña en la escuela, que no se encuentra en el currículo explícito, estos conocimientos muchas de las escuelas no lo toman en cuenta; ya que no se encuentra circunscrito a lo verbal y a lo lógico, su contenido es más próximo a manifestaciones culturales, artísticas, que emergen de procesos intelectuales intuitivos, propios de la imaginación, lo que es, para la mayoría de las escuelas, considerado como un saber poco importante.

Cabe reflexionar en este punto sobre la imposición de ciertos contenidos en las escuelas, rezagando o anulando saberes que no se estiman como necesarios, pero que dependiendo de los contextos locales de las instituciones educativas, pueden ser fundamentales en la elaboración de

un currículo pertinente acorde a los intereses y experiencias vivenciales de sus estudiantes, ya que estas sapiencias forman parte de una cultura que corresponde a construcciones sociales, dinámicas y necesarias para los estudiantes.

El currículo oculto se manifiesta en las interacciones sociales que se desarrollan en el aula, presentados como normas, valores, creencias que organizan las relaciones especialmente entre profesores y estudiantes. Se le reconoce como una función positiva de la educación del estudiante y de la escuela.

Los tipos de currículo, son el resultado de las diferentes formas en cómo se expresa el quehacer pedagógico, por lo tanto, es necesario que, para su evaluación, se tenga en cuenta estas perspectivas.

Además de conocer los tipos de currículo y analizar sus concepciones, también es importante estudiar sus antecedentes históricos y las distintas formas en que éste ha incidido en el desarrollo de los procesos educativos.

4.3 Antecedentes del Currículo

El currículo ha sido un componente imprescindible en todo proceso educativo, da cuenta de ideologías, teorías y facultades de acuerdo con las posturas políticas y socioeconómicas del momento.

El concepto de currículo se analiza desde su carácter polisémico y polimorfo, (Álvarez, 2012, p. 53), por la multiplicidad de acepciones que se le ha dado a través del tiempo, y estos conceptos han generado la existencia de diferentes maneras de aplicarlo. Etimológicamente la palabra *currículum* es una voz latina que se deriva del verbo *curro* y que quiere decir "carrera".

En el latín clásico se utiliza *curriculum vitae* o *curriculum vivendi* haciendo referencia a una carrera de vida. Según H. Aebli (1991 citado en Casarini, 1997, p. 241) "La expresión 'currículo', hablando gráficamente, significa que los alumnos se dirigen a su objetivo (*currere* en latín, significa caminar; los currículos son los caminos del aprendizaje)."

El estudio de la evolución del currículo a través de los diferentes enfoques: técnico, práctico y crítico social, desde una perspectiva pedagógica, en un sentido más complejo que lo etimológico, permite examinar la concepción del currículo y sus aportes para la organización de los procesos educativos en la formación de los individuos que la sociedad requiera. De igual manera, posibilita la reflexión sobre el desarrollo del currículo a través de la praxis, y su evolución en Colombia, lo que ha conllevado a que, a través de ésta, el rol del docente manifieste cambios de acuerdo con las concepciones que han sido establecidas por el MEN.

La educación es el camino para que una cultura forme a sus individuos, desde el momento en que la práctica pedagógica ha sido utilizada en la formación del ser humano, el currículo ha estado inmerso, ya que "cada cultura ha tenido sus pedagogías y currículos de referencia. Análogamente, se reconoce que cada época ha tenido su modo de ciencia. Así pues,

los curriculares ancestrales, más que precursores de algo actual, fueron exactamente eso: ‘curricular de su circunstancia’. (De la Herrán, 2012, p. 2).

El uso del término currículum como recurso educativo es reciente, este se convierte en una herramienta en la escuela, que encamina todos sus procesos en la formación de personas aptas para la sociedad. “El espacio semántico del currículum ha sido cubierto con vocablos como Didáctica (...) cuyos dos extremos constantes son la enseñanza y aprendizaje”. (Álvarez, 2012, p.54).

En los años 30 y 40 del siglo XX el currículum es diseñado por agentes externos los cuales excluían a los docentes, estudiantes y padres de familia en su planeación, se caracterizó por la aplicación de un método experimental cuantitativo, orientado por objetivos, que busca controlar y manipular las relaciones del ser humano mediante el conocimiento que es de naturaleza técnica, fundamentado en el desarrollo económico de la sociedad. “El currículum se presenta como sistema tecnológico de producción (...) y como un documento que especifica los resultados pretendidos en este sistema de producción”. (Gimeno y Pérez, 1984, citado por Álvarez, 2012, p. 58).

Dentro del enfoque técnico prevalece la concepción tyleriana, que concibe al currículum como un todo, basado en la psicología conductista, modelado por objetivos impuestos por programadores, ejecutados por docentes y recibido por estudiantes pasivos. Así mismo Tyler se destaca por establecer una evaluación centrada en los logros y el rendimiento del alumno, lo anterior se sostiene en Vásquez (2003), al expresar que esta “consiste en la comparación entre

resultados esperados (objetivos educacionales) y resultados obtenidos (inferibles a través de las respuestas proporcionadas por los alumnos en las pruebas).”

El enfoque técnico del currículo se desarrolla en Colombia a partir de los años 50 cuando a través de programas internacionales se reprogramaron las necesidades sociales y educativas del país; es ahí donde comienza a hacerse alianzas, como la alianza para el progreso, concertada en 1961 con la OEA, planeada para 10 años, donde el programa pretende mejorar aspectos sociales y económicos que permitieron la creación del Instituto Nacional de Educación Media diversificada INEM, Institutos Técnicos Agrícolas (ITA) y las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR) y se establecen los decretos 1710 de 1963 que indican los objetivos de aprendizaje para todas las escuelas primarias y el decreto 80 de 1974 para la secundaria. (Álvarez, 2012 p. 107- 109).

Montoya (2012, p. 9), concluye en sus estudios que el currículo en Colombia, desde esta perspectiva, se convirtió en un sistema de planeación, el cual daría soluciones a los problemas diagnosticados por las agencias internacionales; esta concepción fue interpretada por actores educativos como “una taylorización de la educación” donde no se tiene en cuenta la cultura o el contexto colombiano. Además, el rol del docente en este enfoque es pasivo, ya que no hace parte del proceso de construcción curricular y su autoridad es ausente en el desarrollo del currículo; por lo tanto, el Ministerio de Educación es el ente encargado del diseño curricular, la publicación y de la distribución de estos materiales a la escuela.

De acuerdo con los cambios socioeconómicos y culturales que se reflejan en la educación y el acceso a nuevas tecnologías; el enfoque pasa de técnico a práctico donde se valora en mayor medida el interés de la escuela por el individuo para educar su entendimiento, adoptando una participación más activa en la escuela y se abre campo a la investigación educativa para tener en cuenta las necesidades del contexto y a partir de ellas establecer los fines de la educación en el aula.

En el cambio de enfoque de técnico a práctico no se dio de manera radical sino como un proceso de transición, paulatino y lento, en el que aún se manifestaban algunos elementos del enfoque técnico donde se dieron campo a innovaciones basadas en la experiencia y el conocimiento. Dando inicio a este enfoque práctico, el modelo de Taba, (1974) (citada por Vélez y Terán, 2010, p. 58.), considera que “para la elaboración del currículo, plantea que está debe basarse en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica.” La trascendencia del modelo de Taba se destaca en considerarse como una de las pioneras en integrar el contexto a los programas educativos de forma interdisciplinar.

En este enfoque se analiza también la visión de Stenhouse, (2003) que le da un giro a la manera de concebir el currículo, ya que el modelo de investigación acción le aporta al currículo reflexión e investigación, además, de nociones científicas y orientación cognitiva, donde existe una interacción entre profesores, investigadores y alumnos, a partir de la colaboración, la solidaridad e integración buscando “una exploración del conocimiento a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida” (Álvarez, 2012, p. 74).

En Colombia en el año de 1978 a través del decreto 1419 se da una renovación curricular donde se aplica un concepto de currículo y se manifiesta un concepto de calidad de la educación basado en: administración, integración, flexibilización, adecuación curricular, mapa educativo, innovación y promoción automática. (Álvarez, 2012, p. 110-111). Lo anterior permitió vislumbrar la renovación curricular en Colombia, debido a que el enfoque práctico no se presentó de una manera tangible, hubo señales de una pedagogía más activa en la que se involucra el contexto del estudiante en los contenidos curriculares que suministraba el Ministerio de Educación. Esta relación del contexto y de los contenidos se realizaba por parte del docente en el aula, una evidencia de esto es la corriente que se denominó escuela nueva.

A nivel general el desarrollo de la teoría curricular práctica se manifiesta en el papel que asume el docente y el estudiante en los procesos de construcción del conocimiento, el cual es activo en los estudiantes e investigativo en el docente para re direccionar y evaluar su praxis que lleve a una toma de decisiones.

En esa participación activa de los estudiantes y la investigación llevada a cabo por los docentes, genera una conexión entre el enfoque práctico y el nuevo enfoque crítico-social, dando paso a la relación sociedad, Estado y cultura.

La reflexión adquiere mayor importancia en la práctica del aula y de esta forma la educación es más dinámica debido a que no se delimita como objetivos y sus respectivos alcances, sino como un proceso en el que se tiene en cuenta, los intereses, las necesidades, las

motivaciones del estudiante y del entorno. Estas necesidades de la sociedad requieren un individuo con una visión crítica frente a la realidad que se desenvuelve.

Según Klafki (1986) citado por Álvarez, (2012, p. 82) en la didáctica crítico-constructiva la enseñanza y el aprendizaje se entiende como un proceso de interacción, como una relación mutua de enseñantes y de alumnos y de estos últimos entre sí como un proceso en el que los alumnos han de adquirir, con la ayuda de aquéllos, conocimientos y métodos de conocimientos, posibilidades de percepción, de configuración, de enjuiciamiento, de valoración y de acción cada vez más personales para enfrentarse de forma reflexiva y activa a su realidad histórico-social, esto supone que en dicho proceso alcanzan también la capacidad de continuar su aprendizaje.

En el enfoque crítico social se caracteriza por el desarrollo de la autonomía y participación democrática del estudiante, porque concibe el aprendizaje como una actividad propia de éste. La autonomía ejercida por el docente se ejecuta por medio de la investigación; ya que con los resultados que ella arroja fomenta la proactividad del docente en su quehacer pedagógico, lo que hace que el docente se convierta en un transformador del contexto educativo. Todos los aspectos mencionados anteriormente dan cuenta de la profesionalización del docente que participa en la construcción del currículo.

Uno de los autores característicos de este enfoque es Ianfrancesco (2003) que considera el currículo como un concepto eclíptico y adaptativo a los contextos y momentos en que se encuentre la educación y la sociedad, en el cual se debe promover la reflexión constante del quehacer del docente para poder enriquecerlo y reconceptualizarlo; mediante las experiencias

adquiridas por los integrantes de la institución, hasta llegar a un consenso, promoviendo el trabajo colaborativo y encaminado a logros comunes.

En Colombia, el enfoque crítico social del currículo nace de una crítica vehemente que se hace por parte de los grupos de investigación a la restricción curricular que se lleva a cabo por parte del Ministerio, porque según el MEN, el currículo no es más que una planificación que busca el sometimiento de los individuos a las sociedades capitalista.

Con respecto a lo anterior, Montoya (2012), plantea que el problema no está en el concepto de currículo empleado en Colombia, sino en la comprensión menguada de éste. En los trabajos realizados por las universidades de Antioquia, Pedagógica, del Valle y Nacional resaltan los aportes de un “currículo crítico” más contextualizado, integrados y alineados con una perspectiva humana de la educación. En Colombia esta concepción crítico social se ve reflejada en la transformación curricular marcada por la reforma constitucional de 1991, y con ella se da la gran evolución educativa colombiana en la Ley 30 de 1992, la Ley 60 de 1993 y la Ley general de la educación. A partir de estas leyes se puede establecer el tipo de hombre y mujer que deben ser formados en las instituciones educativas (Álvarez, 2012, p.114-115).

Para dar mayor precisión, el artículo 76 del capítulo II de la ley 115 de febrero 8 de 1994, define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional.

El docente en esta nueva visión educativa colombiana es un agente interactivo y autónomo en la construcción del PEI de su institución, y el MEN solo determina los lineamientos curriculares que guiarán el proceso educativo.

Esta nueva percepción de la práctica docente, hace necesario que se haga una reflexión continua y permanente sobre el currículo, para que, a partir de él, se contribuya a la formación integral de los individuos que la sociedad de hoy requiere.

4.4 Diseño curricular fundamentado en una identidad institucional pertinente

La dinámica del currículo genera una diversidad en sus conceptos atendiendo a los enfoques y a modelos de diseños influenciados por el entorno social, cultural, e histórico en el que se plantearon.

A raíz de esto surgen diferentes opciones para su diseño que abarcan multiplicidad de procesos, sobre su elaboración, varios autores han propuesto modelos que sirven de guía para diseñar currículos. “Se concibe modelo como una propuesta teórico-metodológica para el diseño de planes y programas de estudios que a, su vez, obedece a secuencias organizadas mediante fases o etapas” (Vélez y Terán, 2009, P.55). A través del cuadro 2 se establece una relación entre los diferentes diseños que según estos autores han impactado más en las propuestas curriculares.

Indistintamente del modelo, el currículo a través del tiempo se ha aplicado en la educación de diferentes formas, este ha sido concebido sólo como el documento donde reposan los objetivos, contenidos y actividades que se llevarán a cabo en la escuela, inclusive como

material, textos para llevar a cabo lo planeado, según Stenhouse (2003, p. 27) se han manifestado dos acepciones del currículo “por una parte, es considerado como una intención, plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas...”.

Cuando la escuela asume el currículo entre estas dos concepciones, este se adopta como un proceso, ya que no se limita a una planeación y a resultados, desde este punto de vista del currículo como proceso según lo manifestado por Díaz (1993, p.8) el diseño curricular es la “organización de elementos orientados a la solución de problemas detectados previamente, donde se debe tener en cuenta las fases que se deberán integrar en el proceso que conduzca a la conformación de un proyecto o propuesta curricular particular”.

En relación con lo anteriormente expuesto, en el currículo como proceso acorde a lo manifestado por Sacristán (2002), se distingue seis momentos o niveles de objetivación del significado del currículum, en un modelo cuyas fases interrelacionan recíprocamente, partiendo desde lo general hasta los resultados del mismo proceso, el autor hace mención inicial al currículo prescrito como el tipo de preinscripción u orientación de lo que debe ser su contenido con relación a la escolaridad obligatoria y como las mínimas referencias en la ordenación del sistema curricular.

Como segunda fase define al currículo presentado a los profesores como la traducción del significado y contenidos del curriculum preescrito, realizados por una serie de medios, de diferentes instancias y donde un ejemplo claro de este son los libros de texto; continua luego, con

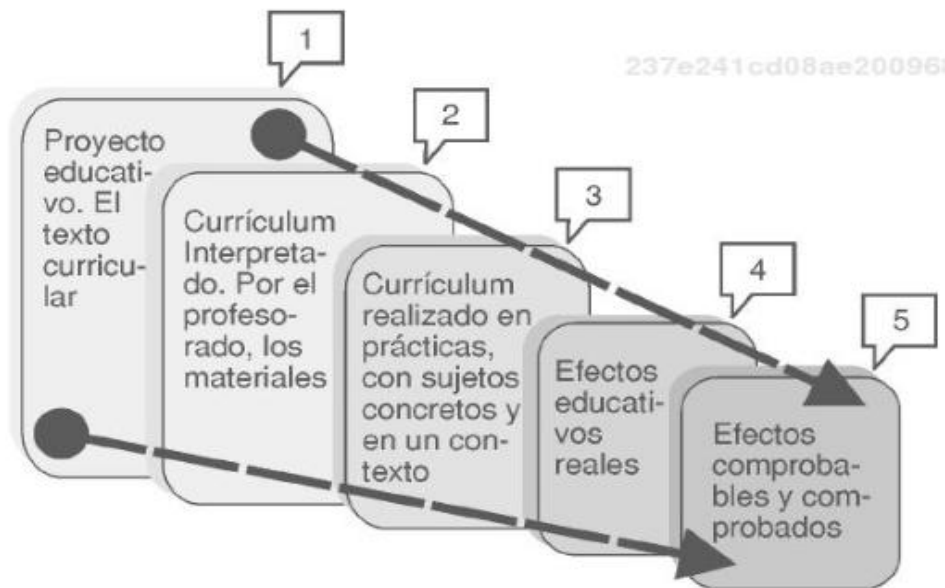
el currículo moldeado por los profesores, donde su nombre hace referencia al docente como un agente activo que moldea la propuesta que se le haga, a partir de su cultura profesional. Como cuarta fase, el currículo en acción corresponde a la práctica real guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor.

Seguidamente, el autor menciona las dos últimas fases, donde el currículo realizado es la consecuencia de la práctica y los efectos cognoscitivos, afectivos, social, moral etc., que se reflejan en el aprendizaje de los alumnos, pero que también afectan a los profesores en la socialización profesional y en el entorno social y finalmente el currículo evaluado, donde las presiones exteriores pueden ser los controles que llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum y donde a través de él se refuerza un significado concreto en la práctica de lo que es realmente. Con estas fases el autor manifiesta a la práctica curricular como un ejemplo de los procesos sociales y culturales que refleja la educación.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, el currículo es la esencia de los procesos escolares, ya que va desde la indagación de los requerimientos de la sociedad a los que la escuela debe responder hasta los resultados que muestra en sus estudiantes, es por ello, que para el diseño y desarrollo del currículo existen dos factores indispensables, uno es el aporte de los docentes y otro la lectura que haga la escuela de las necesidades del contexto para proyectar un currículo pertinente.

En el currículo diseñado como proceso es el docente quien posibilita la puesta en marcha de éste, al no solamente limitarlo a un documento escrito donde se planean contenidos sino que

también se ejecuta a través de su quehacer y se mejora en su práctica, es decir, el docente es quien logra desarrollar el proyecto educativo de la institución “el currículo deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado... en prácticas concretas” (Sacristán, 2010, p. 33). A través de la siguiente gráfica el autor resume explica la concepción del currículo como proceso:



Grafica 1
Conceptualización de Curriculum como proceso

Tomado de Sacristán (2010, p. 33)

Concerniente a la participación del docente esta dependerá de la flexibilidad con la que se plantea el currículo; el docente debe participar activamente en todas las fases del diseño. Si la escuela es el punto de encuentro entre la realidad y los procesos internos del estudiante, es el docente, el encargado de conectar estos dos aspectos para lograr un aprendizaje eficaz y significativo. Para la pertinencia del currículo, los docentes desde su quehacer deben “realizar

ajustes, reelaborar y adecuar a los mismos, a partir de un proceso de diseño curricular, en correspondencia con las características y condiciones de sus alumnos, de sus grupos y por tanto de la institución educativa y de la comunidad” (Luna y López 2011, p. 73).

La enseñanza constituye una pieza clave para el proceso del currículo, debido a las grandes transformaciones de la sociedad que recae sobre la educación cada vez es mayor, por lo tanto, el currículo, puede equivocadamente plantearse como un proceso ambiguo, para que esto no suceda según Sacristán (2010, p. 31) el currículo debe cumplir los fines de carácter educativo, los cuales considera que constituyen derechos del alumnado, estos fines son:

- Ensanchar las posibilidades y referentes vitales de los individuos, es decir ampliar su mundo de referencia, haciéndole consciente de la complejidad y de la relatividad de su cultura.
- Hacer ciudadanos solidarios, colaboradores, responsables, tolerantes desde el desarrollo de las clases, pero siendo reconocidos ciudadanos mientras se educan, y así para capacitarlos para la democracia.
- Afianzar en principios de racionalidad, en sus relaciones con los demás.

El docente también debe considerar en el diseño curricular lo concerniente a los planes de estudios o contenidos curriculares, ya que este debe abarcar tanto, los contenidos propios de la escuela, como otros que provengan del contexto. Según (Coll, 2006), se debe analizar este aspecto desde los interrogantes qué enseñar y qué aprender en una sociedad cambiante que está delegando a la escuela toda la responsabilidad de educar. Por ello, el docente debe reflexionar entre los saberes deseados y los imprescindibles. Los deseados como aquellos que queremos

enseñar y aprender y los imprescindibles como los que son fundamentales para el desarrollo personal y laboral del individuo.

El docente en su rol activo en el diseño del currículo será el encargado de enlazar la cantidad de información que está en la realidad del contexto exterior y desarrollarlo en la escuela, dicho con palabras de Torres (1977) en el texto entrevistas a paulo Freire citado por Angulo (2005, p. 163), lo anterior contribuye al “movimiento dialéctico del currículo” en donde se:

Reconceptualiza el currículo como un proceso dialéctico entre el proceso de planificar, ejecutar y evaluar la educación donde los educadores deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese rol en el desarrollo ciudadano críticos y activos. (Torres, 1977 citado por Angulo, 2005, p. 164)

Para que el currículo en la escuela sea eficaz y pertinente a las necesidades del estudiante además de la reflexión del docente sobre la estructuración de cada uno de los elementos como contenidos, metodología, evaluación; es menester el análisis que se haga sobre los contextos ya que a partir de allí se deriva la misión de formación de la escuela en sus estudiantes. Esta misión será reflejada en su proyecto educativo.

La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o qué se considera que debe desarrollarse y para los estudiantes a través de este proyecto institucional se expresan fuerzas intereses o valores y preferencias de la sociedad de determinados sectores sociales de las familias o grupos políticos (Sacristán 2010, p. 30)

4.4.1 Estudio de necesidades. La educación hoy en día es una herramienta con la que cuenta la sociedad para dar soluciones a las problemáticas, que se plantean, por tanto es menester para la escuela identificar y reconocer el origen de estas en los contextos de los estudiantes y así proponer soluciones puntuales a través de su proyecto educativo, el cual servirá como base para la implementación un currículo pertinente, para este proyecto debe realizarse previamente un diagnóstico de necesidades y requerimientos del estudiante en sus diferentes contextos, familiar, local, municipal, nacional y global.

Si el PEI es planeado acorde a estas necesidades y con el aporte de todos los implicados en el acto educativo y de la comunidad general, este será un buen insumo para la planificación y ejecución de un currículo de calidad. Cuando se elabora el diseño curricular se hace atendiendo a las demandas de la sociedad para dar respuesta coherente a ellas, pero sin dejar de lado los intereses particulares del estudiante.

Hay dos grandes necesidades que hay que tener en cuenta, una tiene que ver con las exigencias globales, nacionales y municipales, que generalmente se dan a manera de directrices gubernamentales, políticas educativas, o requerimientos sociales y otras que tienen que ver con los intereses por parte de los estudiantes influenciada casi siempre, por su contexto inmediato, local o familiar. Según Zabalza (1987, p. 6) existen dos dimensiones de necesidad aplicables al terreno educativo. Por un lado, el conjunto de componentes del desarrollo intelectual afectivo social aspectos que son fundamentales en el desarrollo de una persona y por otro lado el conjunto de componentes del desarrollo colectivo, lo que le gustaría ser, saber o saber hacer.

En la planificación constante y permanente del proyecto educativo, una vez diagnosticadas las necesidades, entonces, se debe elegir en consenso con sus actores el paradigma con que guiará el proceso, para brindar soluciones oportunas; con los cuales fundamentará sus principios filosóficos epistemológicos, psicológicos, proyectará sus metas educativos y de formación.

Podríamos decir que cada paradigma usa sus propias categorías, sus propios prismáticos para ver el mundo, en este caso el escenario educativo los instrumentos de que se vale son las elaboraciones conceptuales desarrolladas por ellos a través de conceptos, proposiciones, principios, enunciados y postulados de orden teórico y metateórico (Hernández, 1998 p. 75)

No hay que olvidar el rol del docente; ya que a través de su quehacer hará posible que lo ideado por la escuela en su PEI se haga realidad en el desarrollo del currículo, por eso el docente debe reflexionar sobre él, de acuerdo con Muzás, Blanchard y Sandín (2000), el que el docente identifique las necesidades de los estudiantes facilita la integración y la igualdad de oportunidades en la escuela. Además, que se amplía el ángulo de visión, al observar al alumno desde su problemática y el contexto en el que se mueve y permite reconocer la relatividad de las necesidades de los estudiantes, ya que son diferentes en función de los contextos y de las interacciones que ofrece en cada realidad educativa. Para dar soluciones concretas a las necesidades, se busca la integración de las distintas realidades y la comprensión de estas. Para la escuela lo importante son aquellos aspectos significativos en los que pueda incidir y generar cambios.

Identificar las necesidades del contexto influye también en la organización del currículo, en cuanto a la selección de contenidos de las áreas, los cuales se convertirán en conocimientos, con el que, el estudiante podrá desenvolverse en su entorno, y a su vez determinaran el componente axiológico de la escuela, ya que esta, no solo forma académicamente sino en valores, en ciudadanía, cultura, componentes esenciales para establecer el perfil del estudiante, en esta perspectiva el docente debe re -conceptualizar el significado del currículo desde la reflexión de la teoría y la práctica de la realidad educativa. Esta reflexión debe darse desde la epistemología en la que se debe valorar el currículo a luz de la filosofía de la escuela; y desde la psicología, que guiará los objetivos, contenidos, secuencia y evaluación. (Pérez, 1999 como se citó en Patrón, 2012).

El currículo como proceso, permite que lo que la escuela plantea en su proyecto educativo institucional se cumpla; ya que, es donde se modela y se relacionan los componentes del PEI desde su planeación, ejecución y evaluación de los procesos pedagógicos, administrativos y comunitarios. Para que el currículo sea pertinente debe estar cimentado sobre un buen proyecto educativo institucional, y éste a su vez debe claramente reflejar una identidad institucional definida la cual debe estar acorde con las necesidades de los contextos del estudiante.

Cuadro 2
Diseños Curriculares

AUTORES	CONCEPTO	ETAPAS	DESCRIPCIÓN
TYLER	Es un método para analizar la enseñanza de cualquier institución	Los educandos frente a los objetivos Estado de la vida contemporánea de la escuela La intención de los especialistas El papel de la filosofía en la selección de los objetivos Selección de las actividades Forma de organizar las actividades Evaluar la eficiencia de aprendizaje	La educación es un modificador de conducta y el maestro debe conocer los cambios deseables de las conductas Se debe tener en cuenta el momento socio-histórico de la escuela ya que el alumno está en adiestramiento para la sociedad Para determinar los objetivos de las asignaturas y de la educación Estos deben ser coherentes a la filosofía de la escuela y filtrarse por medio de la psicología del aprendizaje para distinguir qué cambio de conducta se debe esperar en el alumno Que conlleven a alcanzar los objetivos La organización lleva un efecto positivo si se relacionan entre sí Es necesario establecer un plan de evaluación
TABA	Primera en proponer una integración interdisciplinaria basándose en la sociedad, la cultura el aprendizaje y el contenido. Los modelos se deben evaluar continuamente para producir los cambios que se necesitan en el aprendizaje del alumno y estos cambios deben responder a los objetivos propuestos	Diagnóstico de actividad formulación de objetivos Selección de contenidos Organización de contenidos estrategias para la elaboración de conceptos organización de la actividad de aprendizaje Preguntas sobre la calidad del aprendizaje	La educación es un modificador de conducta y el maestro debe conocer los cambios deseables de las conductas Determina que contenidos son importantes y como se deben ordenar. Diferencia los niveles de contenidos para garantizar su continuidad Permite cambios para la capacidad de aprender El modo más apropiado para trasladar el material de estudio a una experiencia de aprendizaje adecuada establecer contenidos y estrategias para la formación de conocimientos Jugar la organización del currículo y las experiencias ofrecidas para el alcance de los objetivos.
ARNAZ	Un plan que conduce a procesos de enseñanza y aprendizaje en una institución. Currículo es un conjunto de interrelacionados de conceptos por acciones.	Elaboración del currículo Instrumentar la aplicación del currículo Aplicación del currículo Evaluación del currículo	Objetivo curricular. Plan de estudio. Objetivo particular. Sistema de evaluación. Cartas descriptivas Entrenar a los profesores. Elaborar los instrumentos de evaluación. Seleccionar y elaborar los recursos didácticos. Ajustar administrativa, adaptar las instalaciones físicas. Evaluar el sistema de evaluación las cartas descriptivas, el plan de estudio y los objetivos.
GLAZMAN E IBARROLA	Es equivalente al plan de estudio al cual es una síntesis instrumental en la que ordena todos los procesos de enseñanza de una profesión	Análisis Sintetizar Evaluación continua Participación de la comunidad	Análisis de la información, criterios para seleccionar los recursos para escogerlas alternativas, teniendo en cuenta el contexto socio-económico de la escuela y del alumno. Todo el análisis mediante la distinción de objetivos; esto representa los comportamientos que la institución pretende que dominen los estudiantes La evaluación permanente comparando la realidad con el modelo y constituye un factor importante de elaboración de planes de estudio, ya que responde a los cambios que la escuela necesita hacer Para tomar decisiones y darle viabilidad al plan de estudio
PANSA	El modelo se enfoca en la tecnología educativa y en la didáctica crítica. Diseña una estructura curricular modular, donde los módulos se conjugan en diversas ciencias y técnicas		Integra las etapas de la institución escolar respecto a sus comunidad social Concepción del conocimiento con un acercamiento entre la realidad y la practica. Aprendizaje es un proceso de transformación de estructuras simples a una de mayor complejidad modificar el rol del maestro y el alumno a través de un vínculo pedagógico que contribuye a la transformación. Se basa en la practica integrativa.
DAZ Y COLABORADORES	El diseño curricular es un conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la elaboración del currículo	Fundamentación de la carrera Elaboración del perfil del estudiante Organización y estructuración curricular Evaluación continua	De acuerdo a las necesidades del currículo Habilidades y conocimientos que poseerá el profesional al egresar de la carrera Tipo de estructura del currículo de acuerdo al perfil del estudiante Determinación de los conocimientos que se necesita para alcanzar el perfil.

Elaborado por grupo investigador. Basado en Vélez y Terán, (2009)

4.4.2 Fundamentos del Currículo

A través del currículo de las instituciones educativas, se organizan todos los procesos con los cuales se pretende lograr los objetivos propuestos, por esta razón para que sea coherente y eficaz según Magendzo y Donoso (1992) en la planeación del currículo se conciben cuatro posiciones:

Epistemológica: considera el conocimiento que se va impartir.

Social: considera la relación entre educación y sociedad.

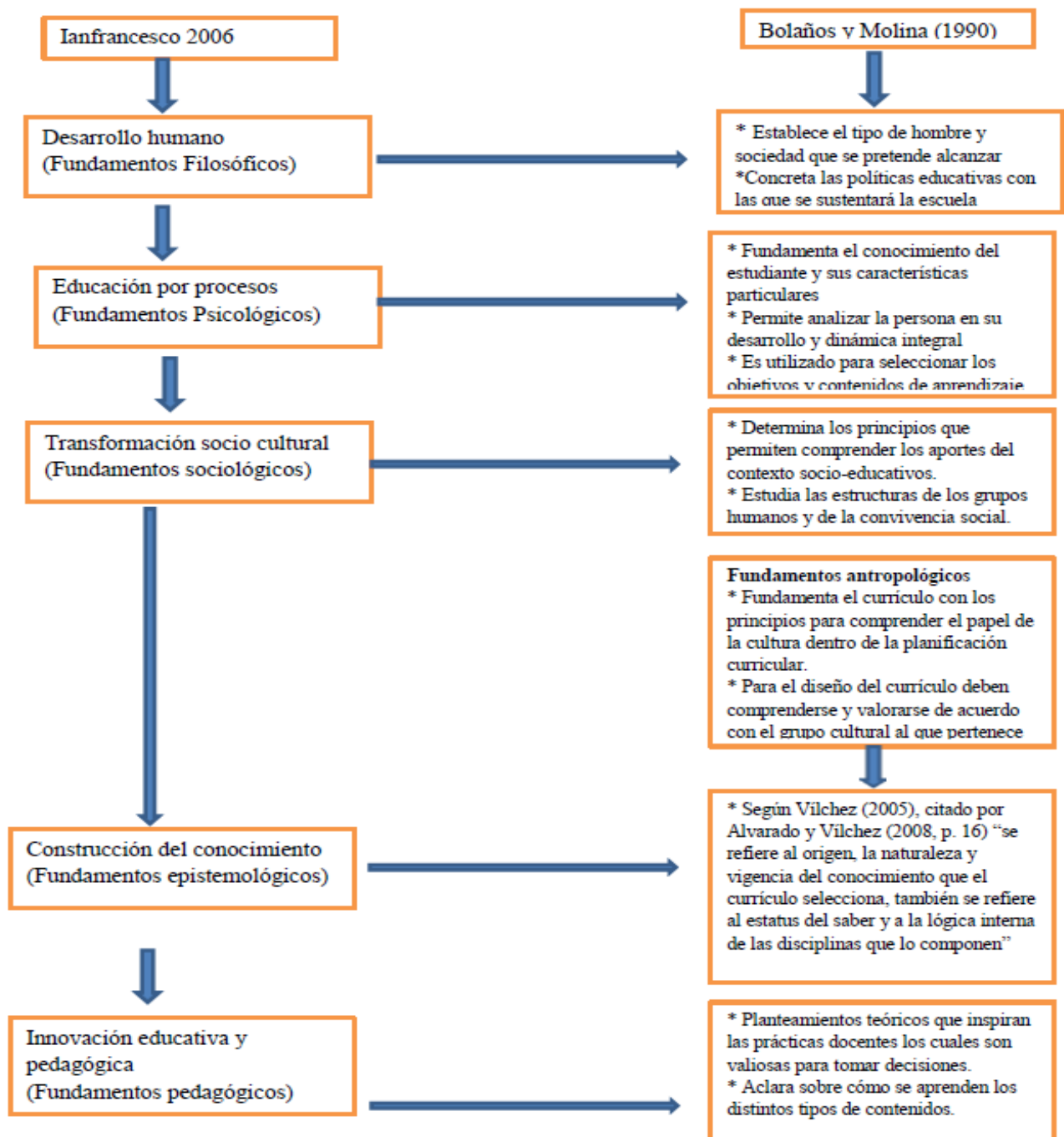
Psicopedagógica: considera el rol del profesor y del alumno en el proceso psicopedagógico.

Axiológica: tiene que ver con los valores inculcados en la escuela a sus estudiantes.

Estas posiciones sustentadas con las teorías de diferentes disciplinas, brindan los fundamentos necesarios para el diseño curricular, los cuales según lo plantea Ianfrancesco (2006) en una escuela transformadora, estos fundamentos se deben replantear, junto con los lineamientos y la redefinición de los estándares de calidad, lo cual se produce cuando el docente asume el rol de facilitador del aprendizaje y promotor del desarrollo humano, teniendo en cuenta las condiciones del entorno de los estudiantes.

En el siguiente Cuadro 3 se expone los fundamentos para el diseño curricular acorde a lo expuesto por Ianfrancesco (2006), Bolaños y Molina (1990) y Alvarado y Vílchez (2008).

Cuadro 3
Fundamentos para el Diseño Curricular



Elaborado por grupo investigador a partir de: Ianfrancesco 2006, Bolaños y Molina (1990) y Alvarado y Vilchez (2008)

4.5 Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Currículo

Como toda organización, la escuela precisa de una instancia que, desde la administración, facilite la obtención de sus objetivos de manera eficiente. Debido a esto en la planeación, elemento fundamental de la dirección organizacional, deberá tenerse en cuenta si se desea conducir a la institución hacia el cumplimiento de su misión, objetivos y metas. Esta instancia la constituye el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que, desde su concepción de proyecto educativo, toma en consideración no solo los aspectos que le son propios sino, además, la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo para garantizar su validez.

En este orden de ideas, existe consenso a nivel internacional acerca de la importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se revela como una oportunidad para alcanzar un propósito de desarrollo a través de la planificación. En consecuencia, se puede considerar el PEI una herramienta de gestión a través de la cual se puede mejorar la calidad del sistema educativo.

Ejemplo de esto se refleja en la adopción, en distintos países, de proyectos educativos para los centros de enseñanza que, bajo diferentes denominaciones, se reportan como experiencias exitosas en la búsqueda del mejoramiento y calidad educativa. Frente a esto, Alvarado (2005) señala los casos de Francia (Renovación de escuelas) en Europa, Chile (Proyecto Educativo), Colombia (Proyecto Educativo Institucional), Cuba y Costa Rica, entre otros países de América Latina.

Se precisa señalar que, por su naturaleza y propósito, el PEI rebasa la condición de insumo administrativo técnico puesto que, según Alvarado (2005), Consiste en un proceso de reflexión y la respectiva declaración de una comunidad educativa en el que se hace una propuesta de gestión pedagógica y administrativa (...) pero también un documento que orienta la autorreflexión, tomando como elementos fundamentales el perfil en términos de los principios, valores, enfoque pedagógico, objetivos y estrategias que orientarán el accionar de la institución.

Y aun cuando un PEI, en palabras de Ramos (2008), se le puede considerar un documento que se elabora sobre el trabajo que se realizará en la escuela y con base en los lineamientos nacionales en los cuales está inmerso, lo cierto es que no debería existir un PEI igual a otro. Debe considerarse que aun dentro de una misma región, la identidad de cada escuela emerge en su PEI, evidenciada a partir de la realidad e intereses institucionales.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional se refiere al PEI como la carta de navegación de las escuelas y colegios, en el cual corresponde especificar entre otros aspectos “los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (MEN, 1994). Esto significa que el PEI recoge la intencionalidad de la institución educativa para determinar su rumbo y las condiciones y estrategias que se requerirán para alcanzar el propósito establecido.

Así mismo, la Ley General de Educación (1994), en sus decretos reglamentarios, establece los contenidos mínimos que deben constituir todo Proyecto Educativo Institucional:

- Principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa.
- Análisis situacional para identificar problemas y sus orígenes.
- Objetivos generales, estrategia pedagógica, organización de planes de estudio y de evaluación para el rendimiento del educando.
- Proyectos transversales relacionados con la democracia, educación sexual, uso del tiempo libre, medio ambiente y valores.
- Manual de convivencia, gobierno escolar, sistema de matrículas y pensiones y procedimientos para relacionarse con otras instituciones.
- Evaluación de los recursos, estrategias de articulación cultural, Criterios de organización administrativa y evaluación de la gestión y programas educativos, formales y no formales, que ofrezca la institución para el logro de sus objetivos.

Estos contenidos mínimos y la realización misma del PEI, se constituyen más que en una opción en una necesidad; puesto que todas ellas deben elaborarlo y registrarlo ante la respectiva Secretaría de Educación en las fechas previstas. Su presentación es un requisito para prestar el servicio educativo y evitar sanciones, como está estipulado en el artículo 16 del decreto 1860 de 1994, que establece su obligatoriedad.

Respecto a la adopción del PEI y de acuerdo al principio de autonomía, este mismo decreto, en su artículo 15, señala que en cada establecimiento educativo tiene que llevarse a cabo un proceso de participación y construcción colectiva que contemple las etapas de formulación y deliberación, la adopción misma, las modificaciones, la agenda del proceso y, finalmente, la elaboración del plan operativo. Este último, deberá ser revisado con una periodicidad no mayor

de un año. Habrá de servir de referente para la evaluación institucional e incluir los mecanismos para hacer los ajustes al plan de estudios.

Sin embargo, más allá de los requerimientos legales esbozados y de acuerdo a su definición normativa, es necesario que en el PEI se evidencie la coherencia entre los propósitos educativos y las condiciones y necesidades sociales, económicas y culturales de la comunidad educativa. Lo que se logra con un adecuado proceso de caracterización que permita la alineación de propósitos y necesidades reales de la comunidad. Es a partir de allí que la gestión educativa habrá de apoyarse en el ejercicio de la participación y el principio de autonomía para desarrollar e implementar un PEI que responda a la realidad de la institución con miras a su fortalecimiento.

Esta gestión educativa, elemento administrativo para el direccionamiento de las acciones, toma distancia del modelo de administración escolar y tiene presente que la naturaleza básica de las instituciones educativas radica en su función pedagógica, como se afirma en Pozner (2000). Debido a ello, aun cuando el término gestión alude a dirección, organización o gerencia, la gestión educativa hace énfasis en el cumplimiento de los requerimientos sociales del sistema educativo, sin perjuicio de los demás elementos que le son propios.

Con esta premisa, la gestión educativa se puede entender como un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en todos los procesos que se inclinan a la mejora continua de las prácticas educativas; a la búsqueda y empleo de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistemático. (Pozner, 2000).

La autora explica, además, que no se trata de un nuevo nombre surgido en el campo de la administración, sino una nueva manera de entender y llevar a cabo los procesos administrativos que demanda la organización escolar, siempre y cuando se tome en cuenta lo estratégico para la generación y toma de decisiones.

Igualmente hace énfasis en que la gestión educativa deberá abarcar tres grandes aspectos: la gobernabilidad, refiriéndose a la dirección de la escuela, la resolución de conflictos, la calidad educativa, la apertura y relaciones con el entorno; la incertidumbre, que atada a la flexibilidad permite articular el accionar de todos los actores del proceso educativo quienes dejan de ser vistos como ejecutores para asumir roles más protagónicos en la toma de decisiones; y, finalmente, el fortalecimiento, integración y retroalimentación del sistema, para lo cual se asume la interdependencia de todos los factores que concluyen en la escuela.

Se reitera así que los procesos de planificación, organización, ejecución, comunicación y evaluación que se dan en la gestión educativa, al tomar en cuenta lo pedagógico al igual que las necesidades sociales de los miembros de la comunidad educativa, conllevan a prácticas de participación y de construcción colectiva orientadas a la consecución de los propósitos institucionales y a la búsqueda constante de la calidad.

De esta manera, desde esta visión de gestión educativa, la planeación, diseño e implementación del PEI, se configura a manera de estrategia no sólo para fortalecer la democracia al interior de la institución sino desde su concepción de eje articulador de los programas de mejoramiento de la calidad de la educación, para lo cual involucra a toda la

escuela en su quehacer cotidiano (Unesco, 2001). Esto es posible en la medida que el PEI permita establecer las necesidades puntuales de la realidad institucional, además de contar con la participación colectiva de los miembros de la comunidad educativa y el adecuado proceso de gestión para orientar, desde el liderazgo, las actividades, acciones y recursos que conduzcan al mejoramiento de la calidad institucional.

En este sentido, es importante, reconocer que el PEI como documento técnico, normativo, organizado para ser ejecutado a mediano y largo plazo está diseñado con algunas características muy específicas entre las que se pueden enunciar su carácter institucional y específico para cada escuela; permanente, ajustado y flexible ante los cambios sociales y pedagógicos; sustentado en la realidad, factible; sujeto a un propósito de mejoramiento continuo; y comprometido con el desarrollo educativo y la calidad de los procesos institucionales. (Alvarado 2005)

Responder a esta delimitación requiere de un diseño cuidadoso que implica, en primer término, atender a características generales de descentralización que conlleven, en palabras del mismo autor, Alvarado(2005), a la eficiencia del sistema educativo; a una correspondencia con la propia realidad desde sus posibilidades reales; la promoción de profundos procesos de autorreflexión para formular, entre otros, perfil del estudiante, modelo pedagógico y definir horizonte pedagógico, social, institucional.

Así mismo, de autonomía, en la medida que cada institución lo elabora con la participación de toda la comunidad. Esto es, en palabras de Cajiao, (2014), en búsqueda de

formas de organización, análisis de las debilidades y fortalezas del proceso educativo que ofrecen, con mayor énfasis en los aspectos académicos, pedagógicos.

En todo caso, centrado en calidad, como objetivo académico y esencialmente como objetivo de formación humana. De hecho, nos plantea este autor, que la normatividad vigente en Colombia, otorga a la escuela autonomía para definir, planear y ejecutar las decisiones “fundamentales en los procesos de los niños y jóvenes”, entre las cuales se cuentan modelo pedagógico, modelo de evaluación, adecuación y pertinencia de los planes de estudio, criterios de calidad, entre otras.

Los criterios de calidad, promovidos desde la concepción misma del PEI, y en coherencia con las escuelas eficaces, de éxito, requieren una gestión que incorpore, en palabras de Bris, Cantón y Nieto (2002), citando a Pérez (1994) y a Álvarez (1999), criterios tales como calidad de los aprendizajes, de las relaciones en la institución, de los recursos materiales, de los recursos humanos, de los resultados académicos. Siempre en la concepción de calidad como valor añadido a un proceso.

Igualmente, debe potenciar la comunicabilidad, de acuerdo con Alvarado (2005), referida a canales de comunicación que proporcione espacios reales de expresión y participación en cuanto a inquietudes, ideas, sugerencias, aportes críticos, a compartir información propia de la institución tales como planes, programa, aciertos y errores de la institución. Peinado y Rodríguez (2013) afirman, al respecto, que la comunicación posibilita el funcionamiento de las instituciones educativas. Debe tener como objetivo permitir la implementación de los planes estratégicos y

procesos de integración con miras al conocimiento y apropiación del horizonte institucional, la comprensión de los problemas y logros de la escuela; y la creación de medios de difusión que mantengan informada a la comunidad educativa sobre los asuntos relevantes de la escuela; así como, la factibilidad referida a la posición realista en los objetivos y actividades a desarrollar y el compromiso desde la participación en su construcción e implementación.

Esta participación, especialmente en la construcción del PEI, precisa, MEN (2013), conformar un equipo gestor. Es decir, que de forma autónoma defina su construcción, sus características y necesidades; sensibilice y establezca acuerdos con la comunidad educativa; organice en equipo el plan de trabajo. Aquí resultan claves el liderazgo y la planeación, concebida como el proceso de establecer objetivos y escoger el medio más apropiado para el logro de los mismos antes de emprender la acción.

En este sentido, es pertinente anotar que la planeación, teniendo en cuanto a Sarabia (2004) citado por Torres, Villafán y Alvarado (2008) coexiste en la dirección organizacional como un elemento inseparable ya que le permite a la institución educativa una clara orientación hacia el cumplimiento de la misión, objetivos y metas trazadas. La planeación se traduce más allá de la simple espera de eventos futuros, por el contrario, implica la modificación y mejora de los escenarios reales y la luz del diseño o visualización de escenarios esperados. Implica la forma de modificar y mejorar estos escenarios y potenciar los beneficios para el mayor provecho posible.

En segundo término, el Proyecto Educativo Institucional se enmarca, como lo afirma Alvarado (2005), en principios de:

- Comunidad con sentido de fraternidad, solidaridad y equidad entre los miembros.
- Participación, no solo como derecho sino como obligación y necesidad.
- Planificación desde el diagnóstico de su propia realidad y la precisión en el establecimiento de objetivos y metas en los tiempos previstos y con los recursos existentes.
- Aplicabilidad desde la factibilidad organizativa, financiera tanto desde la pertinencia pedagógica como social.

En tercer lugar, atiende a los componentes que le son propios: fundamentación, que incluye concepto de educación, modelo pedagógico, etc.; administrativo, planta docente, necesidades de infraestructura entre otras; pedagógico y curricular, metodología, plan de estudios; comunitario, para centrarse en proyectos transversales, ambientales, sociales, etc.

La dinamización de estos procesos se enmarca en los conceptos de gestión e investigación educativa, entendida esta como el estudio y el autorreflexión permanente de la propia práctica en el marco del contexto escolar y de sus circunstancias. Acciones que se traducen en el ejercicio de la investigación participativa y de la pedagogía crítica, entre otras, que posibilitan la indagación acerca de todo el proceso educativo y de sus actores por parte del maestro quien, desde el contexto de la interacción comunicativa procede a analizar, comprender, interpretar y transformar los problemas reales que afectan a una comunidad en particular.

Se concibe, entonces, la educación como referente para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades concretas de la propia cultura (Ramírez, 2008). Para llevar a cabo esto, el autor señala, además, como supuestos teóricos de la pedagogía crítica, la participación social como elemento para fortalecer la democracia y alertar acerca de la responsabilidad social de todos; la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, para favorecer el aunar los esfuerzos; la significación de los imaginarios simbólicos, para enlazar lo socio político, histórico y cultural con miras a la construcción de sentido.

Igualmente, supuestos teóricos fundamentales relativos a la humanización de los procesos educativos para trascender la cátedra y arribar en lo complejo e integral del ser; la contextualización del proceso educativo, que confronta la realidad estudiada y la realidad existente como escenario para la actitud crítica y la transformación de la realidad social, como proceso y resultado de todo lo anterior.

Por su parte, el componente de la gestión educativa, en palabras de la IIPE¹ (UNESCO, 2000) se entiende como el saber de entrelazar conocimiento, acción, ética y eficacia, política y administración en procesos orientados al mejoramiento continuo de las prácticas educativas, desde la exploración y explotación de las posibilidades reales de la escuela y la innovación. Se asocia entonces con términos como liderazgo, negociación, anticipación, resolución de problemas, delegación, participación y demanda educativa, comunicación, gestión estratégica, trabajo en equipo.

¹ IIPE, International institute for education planning. UNESCO

En la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (2008) se establece que la gestión en las escuelas contiene varias áreas que incluyen diversos procesos y componentes. Las áreas de gestión corresponden con la directiva, la administrativa, la comunitaria y la académica. La directiva, referida a cómo es orientada la institución. Se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno.

La gestión administrativa, soporta el trabajo institucional: procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano y el apoyo financiero y contable. La comunitaria, apunta a la participación y la convivencia, la atención educativa a la población con necesidades especiales atendiendo a principios de inclusión, la prevención de riesgos y las relaciones entre escuela y comunidad.

El componente de la gestión académica, constituye la parte primordial de las instituciones educativas, corresponde al principio de autonomía interdependiente con procesos de calidad. Hace referencia al cómo lograr que los estudiantes desarrollen competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Se hace cargo de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico.

En esta área se incluyen procesos y componentes como se muestran en el siguiente cuadro tomado de la Guía 34 del MEN:

Cuadro 4

Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN 2008

Área de gestión	Proceso	Definición	Componentes
Académica	Diseño pedagógico (curricular)	Definir lo que los estudiantes qué van a aprender en cada área, asignatura, grado y proyecto transversal, el momento en el que lo van a aprender, los recursos a emplear, y la forma de evaluar los aprendizajes.	Plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación
	Prácticas pedagógicas	Organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias.	Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje.
	Gestión de aula	Concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase.	Relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula.
	Seguimiento académico	Definir los resultados de las actividades en términos de asistencia de los estudiantes, calificaciones, pertinencia de la formación recibida, promoción y recuperación de problemas de aprendizaje.	Seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales

Tomado del MEN 2008 guía 34 Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional

El diseño curricular de la escuela debe inicialmente responder, como señala Zubiría, J (2013), a los lineamientos externos, entendidos como aquellos que se emiten del Ministerio de Educación Nacional; con el contexto sociocultural, regional, institucional y local donde se realiza el proceso educativo. Además, la escuela debe ponerlos en diálogo con el nivel alcanzado en el desarrollo de los estudiantes y con el horizonte institucional contemplado en el PEI.

El Proyecto Educativo Institucional solo es factible como resultado de un proceso de participación democrática, donde todos los miembros de la comunidad lo planean y ejecutan para que resulte, en últimas, pertinente, consciente de que educar es un proceso de índole político, en

tanto implica definir qué tipo de individuo y de sociedad se está formando. Estos son los principios que van a orientar el horizonte institucional y el modelo pedagógico, los cuales se verán cristalizados en el currículo de la escuela, alineados con las necesidades del entorno, las características de la cultura institucional y los requerimientos de la política educativa nacional, regional y local.

El currículo de la escuela resulta, según Mesa, A y Quiroz, R. (2011), de la identificación colectiva de las necesidades formativas del contexto de la escuela, insertas en una cultura, en un momento histórico definido. La pertinencia del currículo con las necesidades del contexto requiere que los miembros de la comunidad realicen un trabajo interdisciplinario para su construcción.

Desde esta perspectiva, Avendaño, W., Parada-Trujillo (2013) recomienda que es necesario que el currículo sea diseñado, en coherencia con el direccionamiento estratégico de la escuela, en tanto el horizonte institucional marca el campo de acción y designa el destino de toda la comunidad educativa no de forma individual para cada estamento sino en forma colectiva.

Sumado a las áreas de gestión antes referenciadas, encontramos el horizonte institucional, el cual constituye el norte del quehacer institucional. Está bajo el direccionamiento del componente directivo con el aporte y apoyo de toda la comunidad educativa.

El horizonte institucional, como expresa Peinado (2013), constituye el fundamento filosófico que orienta y precisa las acciones que dan sentido a la vida institucional. Dinamiza la

interacción de la comunidad educativa y la inclusión en los contextos local, regional y nacional. De ahí la importancia de su formulación de forma coherente, pertinente y consensuada con todos los actores de la comunidad y en base al contexto social que rodea a la institución. Más aún, la puesta en marcha de cualquier institución educativa depende mayormente del cómo esté construido su horizonte institucional.

Peinado (2013), por su parte, indica que el Horizonte institucional orienta y da sentido a todo lo que se hace en la escuela alrededor de los intereses y necesidades de la comunidad, de su contexto. Proporciona identidad al indicar su valor agregado frente a otras instituciones y determina valores que reflejan el carácter de la institución.

Además, guarda relación con su naturaleza y finalidad, con su propia historia, propósito y cultura, con su zona de influencia, con el uso de las TIC para la enseñanza y la investigación, con su compromiso comunitario, para darle su sentido, pertinencia y reconocimiento. En consecuencia, según Manes, J. M. (2005), debe ser revisada, para estar en constante niveles de ajuste a la evolución de la comunidad, de la tecnología, de las demandas del entorno, las cuales generan nuevos retos, nuevas necesidades.

Debe, de igual manera, ser evaluado y ajustado a las demandas de la sociedad en que está inmerso para dar respuesta a lo que ofrece. Así, la institución logra un equilibrio basado en el conocimiento, manejo y práctica de todos los principios que contempla.

La filosofía, orienta las reflexiones racionales y lógicas para dar sentido y orientación al Proyecto Educativo Institucional. De igual forma, “permite explicar los fundamentos del PEI, tales como los objetivos, los valores, las finalidades de la Misión y la Visión entre otros” (Peinado. 2013 p.47). Por lo que se encarga de mediar entre los intereses de la comunidad, la sociedad, la cultura, la institución y así dar bases al tipo de individuo que se desea formar.

Los valores, de acuerdo a Martín, E. (2001), corresponden a los principios básicos que conforman la base del comportamiento que relaciona las posiciones individuales, emotivas, con la cultura institucional. Dan unidad al estilo de todos los componentes en forma interna como externa. Se trata de demostrar los valores éticos y culturales que identificarán a los actores del establecimiento educativo y que regirán su proceder. (Peinado, 2013 p.51).

Tanto las metas como los objetivos se caracterizan por ser enunciados cuantificables que indican un plazo y un responsable de su cumplimiento (Manes, J. M. 2005), implican ser propuestas claramente y en consenso con toda la comunidad educativa con miras al cumplimiento de los objetivos en el plazo determinado.

A su vez, los objetivos, en términos de Peinado, (2013 p.52) expresan en forma concreta la Visión de la institución para un periodo determinado. Muestran con detalle y claridad qué pretende hacer hacia el futuro, orientan la actividad y permiten ser el punto de referencia general para la evaluación que haga la institución de su quehacer.

En este sentido, los objetivos, según el mismo autor, expresan los propósitos a desarrollar por la escuela, teniendo en cuenta las disposiciones legales, lo importante y necesario de tal forma que propendan por el progreso incesante y el avance de la comunidad educativa. Es decir, muestran la eficiencia, el compromiso y la competitividad que cualifican al establecimiento. En una forma más amplia constituyen la razón de ser de la institución, la síntesis de sus fines y proyectos, la ruta demarcada para su desarrollo, en el sendero de la meta que se pretende alcanzar.

Ahora bien, para poder lograr los objetivos hay que tener una excelente organización, recursos suficientes, tanto humanos como materiales, haber desarrollado en conjunto estrategias administrativas y pedagógicas, formuladas pertinentemente. Para ello, reúne metas con temporalidades de tal manera que resulte acorde a lo propuesto en los objetivos que en últimas permitirán alcanzar los objetivos trazados.

Las metas responden a la operacionalización de los objetivos. Las estrategias que se relacionan a través de las metas, se redactan acordes con el horizonte institucional planteado para sus logros y se dividen en corto, mediano y largo plazo.

Para llevarlas a cabo hay que tener en cuenta los factores de riesgo que pudieran influir en la gestión de las metas, evaluarlas constantemente y desarrollar planes de contingencia para sortear las dificultades que se presenten. Esto implica asumir los posibles cambios o reformulaciones que resulten precisas para el logro de los objetivos y en sí de todo el horizonte institucional.

Las estrategias, en términos de Cyr, D. Gray, D. (2004), se ubican en el futuro, hacia el dónde debe dirigirse la empresa, en nuestro caso, la escuela y las medidas que deberá adoptar para alcanzar el éxito. Indican “la forma como los recursos con que cuenta la institución educativa y el personal deben orientarse para la obtención de resultados, junto con las acciones a desarrollar, a fin de alcanzar los objetivos y metas propuestos.” (Peinado. 2013 p.53)

Lo antes expuesto, contempla la elaboración de planes estratégicos, con cronogramas bien estructurados y la designación pertinente de responsables, para llevar a cabo, todas las acciones que darán alcance a las metas propuestas, respuesta a los objetivos trazados y vida en general a todo el horizonte institucional.

Las acciones implican dar solución a los problemas que se determinen en el contexto, haciendo siempre una retrospección de lo hecho; es decir, evaluar en todo momento, en comunidad, cada paso y decisión que se toma para obtener los mejores resultados posibles. Por esto, contemplan el trabajo reflexivo y operativo en que se concreta. A través de ella se evidencia la filosofía y la Misión.

La misión, según Vargas, E. (2006), está constituida por los elementos conceptuales que definen la escuela, los cuales, a su vez determinan los principios más convenientes que permitan darle cumplimiento, se constituye en el modelo de calidad y eficiencia que desea la institución educativa. Se caracteriza por orientarse a sus beneficiarios, los estudiantes, ser relevante y viable para la toda la comunidad, armonizar con su contexto sociocultural.

En términos generales, la Misión debe ser construida por toda la comunidad educativa, ya que su participación en la construcción y organización de la misma, le dará identidad, idoneidad, dirección y razón de ser al establecimiento educativo; asegurándole herramientas “para evaluar las decisiones, los recursos, los resultados logrados, el uso del tiempo, etc.” (Peinado. 2013 p.49), y en momentos de dificultad, ser el faro que indique el camino hacia las posibles soluciones.

Respecto a la visión, en palabras de Vargas, E. (2006), viene a representar la imagen mental del futuro deseable para la escuela, se constituye en el marco de referencia de la misión al determinar lo que se quiere ser, el ideal de la institución. Desde la visión de Peinado (2013), marcar el nivel de proyección en el desarrollo deseable para la institución que la posicione como una institución de calidad y superioridad frente a las otras escuelas.

La visión se relaciona directamente con el liderazgo directivo y con el direccionamiento estratégico en tanto le permite a la institución educativa visualizarse e idealizarse en un periodo determinado y mostrar al contexto donde está involucrada, su importancia en el servicio que ofrece, su valor agregado. Por esto, debe expresar acciones reales claras de lo que se pretende alcanzar.

Según, Martín, E. (2001) la misión y la visión definen quiénes son los beneficiarios del servicio educativo, cuáles son esos servicios o productos, cuál es su preocupación por sobrevivir. Incluye la filosofía, el auto concepto, la preocupación por su imagen pública y su preocupación por los demás miembros de la comunidad. La Visión, acorde a lo planteado por Peinado, (2013

p.50), traza el camino por donde la Misión, los principios y valores llevarán a cabo lo propuesto en el horizonte institucional en compañía de estrategias pedagógicas y administrativas que engloben a toda la comunidad.

El horizonte institucional refleja los paradigmas de la institución, referido paradigma según Manes, J. (2014), a la gran cantidad de reglas y disposiciones que poseen las escuelas que marcan pautas y límites en relación con su quehacer educativo, pedagógico. Sin embargo, estos paradigmas deben ser revisados y muchas veces reevaluados debido precisamente a los cambios paradigmáticos en relación con el mundo, la sociedad, las normas, las personas.

Siempre en búsqueda de procesos de calidad, pertinencia, el PEI no está exento de esta necesidad. Por el contrario, dado su carácter de ruta institucional, requiere de procesos de mejoramiento continuo, que según lo establecido en la guía 34 del MEN, incluye tres etapas inmersas en la concepción de un plan de mejora:

- Autoevaluación institucional: sistematización, análisis y valoración de la información relativa al desarrollo de sus acciones y los resultados de sus procesos en cada una de las cuatro áreas de gestión.
- Elaboración del plan de mejoramiento: definición de objetivos, actividades, tiempos y responsables de cada tarea, con miras a alcanzar los propósitos acordados para cada una de las áreas de gestión.
- Seguimiento periódico al desarrollo del plan de mejoramiento, con el propósito de establecer cuáles fueron los resultados obtenidos, las dificultades y retrasos en la ejecución, los

recursos utilizados y las razones por las cuales no se realizaron ciertas actividades. Esto permitirá revisar el logro de las metas y de los objetivos, así como efectuar los ajustes pertinentes.

Cabe mencionar que los planes de mejora se valoran teniendo en cuenta las evaluaciones del proceso, de los resultados y del impacto (MEN, 2008). En este sentido, la evaluación del Plan de Mejora se orienta en primera instancia, en el marco de la evaluación educativa, a revisar el fortalecimiento de la capacidad de reflexión y autoevaluación de los actores, así como a detectar los factores que inciden en los resultados para establecer la idoneidad de las acciones que conduzcan al logro de los objetivos propuestos.

En segunda instancia, se requiere evaluar a la luz del horizonte institucional los resultados respecto a las metas e indicadores fijados previamente en el PEI. Esta revisión debe realizarse en consonancia con las necesidades e intereses de la institución y los elementos del currículo.

Finalmente, en una tercera instancia, corresponde valorar el impacto de las acciones llevadas a cabo con el fin de identificar los cambios producidos y determinar que estos no sean de carácter coyuntural o transitorio, sino que den cuenta del avance de la escuela hacia la consecución del estado de mejora continua para el aseguramiento de la calidad y del auténtico desarrollo institucional. Este debe verse reflejado en una dinámica de ajuste y mejora permanente, en la que estén involucrados todos los miembros de la comunidad educativa y que se pueda hacer evidente en la vivencia misma del PEI y en su expresión más natural, el currículo de la escuela.

4.6 Evaluación Curricular y el Modelo CIPP

La evaluación como una actividad que permite valorar el estado de las instituciones educativas y los resultados obtenidos, pretende con ella, conocer detalladamente las fortalezas y debilidades de los procesos formativos que se desarrollan, para que, a partir de las evidencias y la información recogida, se pueda reflexionar para tomar decisiones que contribuyan a superar las falencias presentes mejorando así la calidad educativa.

Cuando se habla de evaluación, también se puede interpretar como el mecanismo de control y rendición de cuentas a la que están obligadas las instituciones, a pesar de poseer autonomía; al divulgar ante la comunidad información del servicio educativo que prestan, la utilización de sus recursos y el alcance de los objetivos propuestos en sus proyectos educativos. En la rendición de cuentas deben “atender las demandas educativas y es necesario influir en ellas, así como darles respuesta satisfactoria con una oferta coordinada con el conjunto de la zona. La oferta educativa al mismo tiempo, incide en una transformación de la demanda en el territorio.” (Gavarró, 2002, p. 69)

A través de una evaluación institucional abierta y participativa, los docentes se convierten en los principales investigadores de sus praxis educativas; mediante el desarrollo del currículo, al ser este, en palabras de Stenhouse (2003, p. 17):

El medio por el que el profesor puede aprender de su arte. Es el medio a través del que pueda adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que pueda aprender sobre la naturaleza de la educación. Es, en definitiva, el mejor medio por el que el profesor, en cuanto tal, puede aprender sobre todo esto.

La evaluación continua del currículo permite poner en consideración sus metas educativas y de formación y con ello realizar los ajustes necesarios, acordes a los requerimientos sociales y a los intereses de los estudiantes, para lograr así, una educación pertinente.

De acuerdo con Salas (2013, p. 1) la evaluación del currículo es:

Un proceso científico metodológico mediante el cual se recoge e interpreta, formal y sistemáticamente, un conjunto de información pertinente sobre un programa educacional, donde se producen juicios de valor y se adoptan decisiones conducentes a mantener, proyectar, reformular o eliminar elementos del plan de estudio y de sus programas analíticos o en su totalidad, con la finalidad de incrementar su calidad y pertinencia.

Es necesario aclarar que la evaluación curricular no se limita únicamente al rendimiento escolar de los estudiantes y a los resultados de pruebas nacionales e internacionales, ya que, al hacerlo exclusivamente, desde esta perspectiva, se pierde el significado propio de la evaluación curricular, la cual debe ser mirada desde diferentes perspectivas. George Willis (1998, p.339–357 citado por Magendzo, 2008, p. 245) sostiene que:

Evaluar el currículum –definido aún como programa de estudio o secuencia de aprendizajes– a través de medir resultados, no es evaluar currículum propiamente tal. Esto es así, según su criterio, dado que al evaluar el currículum por los resultados no se está midiendo el sentido último del currículum; no se está revelando el significado valórico del currículum; no se está respondiendo a preguntas como: ¿en qué medida el currículum representa la realidad?; ¿cuán lógicamente están ordenadas las asignaturas?; ¿por qué se seleccionó un contenido y no otro?; ¿por qué una cierta materia es más valiosa que otra?; ¿cuáles son los valores que subyacen en el currículum?

Así mismo, Magendzo (2008) retoma lo que la literatura curricular considera que es últimamente importante evaluar:

– El nivel de actualización del currículum: en qué medida responde el currículum a las demandas políticas, sociales, culturales y económicas de orden nacional e internacional;

- El nivel de pertinencia del currículum: de qué manera el currículum responde a su contexto;
- El nivel de flexibilidad del currículum: en qué medida crea espacios de descentralización curricular;
- El nivel de equilibrio curricular: cómo se organiza para incorporar contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales;
- El proceso de gestión curricular: qué condiciones gerenciales se crean para que la reforma alcance los objetivos que se propone, etc.

La evaluación curricular, también denominada evaluación de programas, desde la posición de Syamsu (1984) y Stake (1975), citados por Hurmaini, (2015, p. 57) se considera “una actividad sistemática para recopilar, procesar, analizar y realizar los datos como insumo en la toma de decisiones. Los datos son el hecho, la explicación o la información que se puede medir.” Dicho de otro modo, este tipo de evaluación busca acceder a información para formular juicios de valor que lleven a oportunas decisiones en las áreas que se necesite mejorar; para ello, es fundamental que la evaluación sea realizada con la asesoría de un líder que oriente correctamente el proceso, aunque este podría ser externo a la institución, lo ideal es que sea llevado a cabo por los mismos representantes de la comunidad, o en su efecto, los docentes teniendo en cuenta que ellos son quienes conocen mejor su contexto institucional y cómo se están desarrollando los procesos académicos.

El diseño de la evaluación requiere tener claro un enfoque de lo que se va a investigar, un modelo evaluativo acorde a indagar desde diferentes perspectivas mediante una metodología que

otorgue una descripción de los hallazgos desde una visión integradora en la que se involucre la participación de los representantes de todos los actores del proceso educativo. Uno de los modelos evaluativos que proporciona una compleja información sobre el objeto evaluado y permite reflexionar en diferentes alternativas de acuerdo a lo hallado, es el de Stufflebeam (1987), el cual contempla 4 dimensiones a evaluar: Contexto, Entrada (Input o Insumo), Proceso y Producto. Castillo y Cabrerizo (2010, p. 44) definen brevemente cada una de estas dimensiones de esta manera:

- Evaluación del Contexto: Se analizan los problemas, necesidades educativas de la población objeto de estudio y los elementos del entorno que pueden afectar al programa, diseñándose a partir del estudio de un programa educativo.
- Evaluación de Entrada (Input): Se analizan las estrategias, los recursos humanos materiales de que se dispone y la situación del programa.
- Evaluación del Proceso: Se analizan todos los componentes del programa en curso para detectar los fallos o desajustes y poder corregirlos sobre la marcha, ajustándose a los objetivos previstos.
- Evaluación del Producto (Output): Se realiza la medición e interpretación de los resultados del programa, siempre teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, lo que esperaba conseguir para satisfacer una serie de necesidades

El modelo CIPP dentro de un proceso de investigación acción es un gran soporte para los procesos de recolección y análisis de los datos, ya que los sistemas educativos requieren modelos complejos de evaluación que permitan analizarlos desde una perspectiva amplia y con ello tomar

decisiones oportunas frente a la problemática hallada, “la evaluación ecléctica incluye el enfoque de la evaluación centrada en la utilización, y apoya de manera selectiva los conceptos de evaluación disponibles y los métodos para servir a las necesidades de un grupo de usuarios en particular”.(Stufflebeam y Shinkfield ,2007, citado por Zhang et al. 2011, p. 58).

4.7 La Educación en Términos de Calidad

En torno al concepto de calidad se han realizado diferentes análisis y planteamientos a través de la historia, ya que este concepto se ha convertido en uno de los nuevos retos que se presentan en la educación, educar u ofrecer una educación con calidad, a la comunidad en general se hace necesario para el logro de las metas nacionales. Por ello, se hace una reflexión sobre la dinámica de este concepto en los procesos educativos, y sobre los elementos indispensables que le dan sentido a la calidad como son la equidad, la eficacia, la eficiencia y la evaluación.

La calidad conforme a su concepto básico es la capacidad que tiene cualquier objeto para satisfacer necesidades implícitas o explícitas; según la RAE ésta es vista como la obtención de un buen resultado cuando culmina un proceso. De acuerdo a Castilla (2009, p. 25) desde el punto de vista educativo este concepto adquiere mayor complejidad, ya que no solo se determina como el resultado, sino como el proceso mismo, que conlleva a un mejoramiento continuo, cuyo núcleo es el centro educativo.

Gaziel, Warnet y Cantón (2000, p. 73), citado por Cantón (2004, p.41) a nivel educativo, “la calidad evoca el desarrollo mayor posible y el más completo para cada persona.” Teniendo en

cuenta esta concepción de calidad, se asume que el desarrollo de los procesos curriculares de la escuela implica tener en cuenta todos sus ámbitos, además deben estar permeados por principios de mejora, donde se propenda por garantizar el acceso de todas las personas al sistema educativo, brindando el mayor grado de satisfacción posible a toda la comunidad, partiendo de excelentes prácticas y administración de recursos y personal docente de forma eficiente.

La calidad vista como proceso, (Castilla 2009, p. 25), no es limitada, ya que busca el perfeccionamiento por medio del equilibrio y la sostenibilidad de todos sus campos de acción. La calidad en la educación no se determina únicamente por los resultados obtenidos, aunque estos brindan un parámetro para tomar decisiones oportunas en procura de dar soluciones a las necesidades halladas.

Así mismo la equidad es un concepto que debe ser aprehendido y priorizado cabalmente en las instituciones educativas, pues el desarrollo de esta es esencial para que la calidad se genere; según Braslavsky (2002) citado en Cantón (2004 p. 41), “la equidad procura que todos tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal, sin identificar esa equivalencia de oportunidades con la provisión de la “misma” educación para todos”.

No se puede hablar de igualdad de educación como un conjunto de contenidos homogéneos para todos los sectores ya que para la selección de estos contenidos se debe tener en cuenta el contexto, las necesidades de la comunidad y del estudiante donde se desarrolla el proceso educativo. Haciendo posible este acceso se debe garantizar las condiciones como infraestructura, tecnología, planta docente idónea, currículo pertinente, y la organización

administrativa de la institución; al poseer estos componentes, la escuela se convierte en un espacio que permite dar el primer paso cerrar las brechas sociales.

Una de las definiciones otorgadas por la Unesco (2014) en su documento de política "Calidad de la Educación" está relacionada con la satisfacción de las necesidades en el servicio educativo, haciendo referencia a ella:

La calidad está en el corazón de la educación y lo que ocurre en las aulas y otros ambientes de aprendizaje es de fundamental importancia para el futuro bienestar de los niños, jóvenes y adultos. Una educación de calidad es aquella que satisface las necesidades básicas de aprendizaje y enriquece la vida de los alumnos y su experiencia general de la vida (Unesco, 2014, citado por Zaida, 2014, p. 60)

Lo anterior se convierte en otro aspecto relevante de la calidad, teniendo como eje principal: el desarrollo integral del estudiante. Cuando se logra satisfacer necesidades se hace referencia a la eficacia entendiéndola como “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de la familia” (Murillo, 2003, p. 2). Es decir, eficacia la entendemos como sobrepasar las metas, con el eficiente uso de los recursos que se disponen, consiguiendo el máximo provecho de la capacidad del sistema.

Consecuente con los planteamientos anteriores, la calidad no se puede entender como una simple estadística, donde hay ganadores y perdedores, aclarando que la calidad no es sinónimo de competitividad.

La calidad es un proceso permanente que busca el mejoramiento continuo a través del mecanismo de la evaluación en los procesos educativos, la cual permite determinar qué tan pertinentes son los programas llevados a cabo y si responden a las necesidades de la institución educativa donde se desarrolla. La evaluación es intrínseca al mejoramiento, ya que ella establece las pautas para tomar decisiones, organizar y ejecutar los planes de acción, pues está accede a todos los elementos del proceso educativo.

Solo por medio de la evaluación continua, se puede llegar a la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en términos de eficacia y eficiencia, en búsqueda de procesos pedagógicos de calidad que contribuyan a formar un mejor ciudadano en una sociedad globalizada. Para ello, “los nuevos modelos de educación requieren una nueva madurez profesional que se refleja en nuevos modos de pensar y una nueva comprensión sobre el mundo, los estudiantes de hoy y el trabajo de los maestros” (Whitby, 2014, p. 56).

Es debido afianzar que, para alcanzar la meta denominada calidad, queda como compromiso por parte de las instituciones educativas, constituir el dialogo reflexivo que les permita generar nuevas pedagogías, metodologías innovadoras y propuestas de cambio para alcanzar los objetivos propuestos.

4.8 Las Concepciones del Modelo Pedagógico

Para Freire (1976) la indeterminación del ser humano lo lleva a una búsqueda constante de “ser más” de crecer como persona y esto sumado a la indefensión de su especie, hace necesario la exigencia de la educación (Guichot, 2006, p.15). Es por esto que a través de la historia de la humanidad la educación ha sido el medio para formar al ser humano que la sociedad requiere, acorde a las necesidades y concepciones que el momento histórico plantea.

Con base a esto, la percepción de educación se establece conforme a las necesidades sociales del momento histórico “no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo a los valores que la orientan” (Guichot, 2006). Por lo tanto, la educación, junto con sus teorías y reflexiones que la sustentan científicamente, desde la pedagogía, así como con sus métodos y modelos que le dan la aplicabilidad, cumplen una función que propende satisfacer los intereses de un modelo social determinado.

La educación y la pedagogía específicamente, a través de los modelos pedagógicos y el currículo deben responder a las necesidades que se plantean en un contexto social e histórico determinado, para poder alcanzar los fines educativos, situación semejante se presenta en el escenario educativo colombiano, por tal motivo es necesario reflexionar sobre la pertinencia contextual del currículo y de los modelos pedagógicos, con el fin de priorizar las necesidades del contexto del estudiante, y de que las escuelas emprendan acciones educativas que permitan su mejoramiento.

Así como el currículo los modelos pedagógicos han tenido diferentes concepciones de acuerdo a la finalidad de la educación de acuerdo al momento histórico, social y cultural en el que se encuentre la escuela, esta dinámica de las concepciones de los modelos se evidencia en las maneras como se ha sumido la educación para el desarrollo humano.

El ser humano es consciente de su existencia incompleta e inacabada “la consciencia del inacabamiento creo lo que llamamos la “educabilidad del ser” la educación es entonces es una especificidad humana” (Freire, 2006). Es decir que la acción educativa hace parte fundamental del desarrollo humano del hombre y por lo tanto desde su origen esta ha estado inherente a él, ya sea como un gesto natural de simple crianza en el seno de la familia o por medio de métodos programados de enseñanza.

A pesar de que la educación ha estado permanente en el desarrollo de la humanidad, desde el punto de vista de Zuluaga (2007) fue solo a partir de Comenio (1840), considerado el padre de la pedagogía, cuando se planteó una propuesta fundamentada en un método pedagógico de inducción, observación, sentidos y razón con una concepción de educación comprensiva y para toda la vida. “Juan Amos Comenio ha alimentado, desde tiempo atrás, la producción de un discurso didáctico, pedagógico y educativo” (Zuluaga, 2007, p.100). Dando inicio a una conceptualización del modelo pedagógico, ya que con la didáctica magna de Comenio se le da una base científica a la pedagogía al “asumir el periodo comprendido entre Comenio y Herbart como el lapso de conformación del horizonte conceptual de la pedagogía, con ubicación en el terreno metodológico y documental ya denominado saber pedagógico” (Zuluaga, 2007, p. 102).

Teniendo en cuenta estos antecedentes conceptuales dados en este periodo, los modelos pedagógicos son hoy en día de gran relevancia para la construcción de una Propuesta Educativa Institucional, y para llevar a cabo la formación del ser humano. En los modelos pedagógicos están inmersos los parámetros fundamentales que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Un modelo pedagógico “es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (Flórez 2000, p.32). Un modelo pedagógico se apoya en los razonamientos de las diferentes disciplinas que estudian al ser humano, por consiguiente “Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos”. (Ortiz, 2009, p.32).

De esta manera los modelos pedagógicos se convierte en el enlace entre las teorías pedagógicas y la práctica, es decir los modelos son el medio por el cual se llevan a cabo todas las premisas pedagógicas que se crean en relación de las maneras de aprendizaje del estudiante y los métodos de enseñanza que promueven ese aprendizaje, por tal motivo es necesario que los modelos sean coherente con la realidad de la escuela y esta debe tener precisas cuáles son sus finalidades educativas, para que el modelo sea eficaz con sus metas trazadas. “Es indispensable visualizar el modelo pedagógico como una estructura dinámica que permite abordar desde sus supuestos, el análisis de expresiones socio históricas específicas y concretas, donde se dan las interacciones entre la enseñanza intencional y el aprendizaje”. (Cedeño, Davis, Corrales y Torras, 2008, p. 124).

En concomitancia con lo anterior, para construir un modelo pedagógico, además de los principios, teorías, métodos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, también se tiene en cuenta, las características generales de una sociedad que busca la formación de un individuo necesario para su desarrollo, de ahí hace que existan diferentes variables de modelos a través de la historia.

En su texto la evolución de la pedagogía y cognición, Flórez Ochoa (2000) expresa que, aunque existen gran diversidad de teorías pedagógicas, éstas básicamente tratan de responder a preguntas, como: ¿En qué sentido se humaniza un individuo?, ¿Cómo se desarrolla un proceso de humanización?, ¿Con qué experiencias?, ¿Con qué técnicas y métodos?, y ¿Cómo se regula la interacción maestro-alumno?

Estas preguntas al ser reveladas establecen parámetros como las: Metas, conceptos de desarrollo, contenido curricular, relación maestro alumno, metodología, proceso evaluativo. Considerando estos parámetros, y teniendo en cuenta su difusión y su utilización en las escuelas de la actualidad Flórez Ochoa (2000), citando a Flórez (1995) plantea cinco modelos generales:

Modelo pedagógico tradicional: donde lo importante es la transmisión del conocimiento, para formar en la ética y moral representada en la educación religiosa medieval. Se maneja una relación del maestro y estudiante jerarquizada, donde el maestro es el centro del proceso educativo.

Modelo pedagógico conductista: La enseñanza desde este modelo esta modelado por objetivos, impuesto por programadores, ejecutados por docentes y recibido por estudiantes.

Modelo pedagógico romántico: Todo proceso de educación bajo este modelo está encaminado a formar un ser humano libre, autónomo y espontáneo, basado en lo que la naturaleza le ha concedido; bondadoso con los demás.

Modelo pedagógico constructivista: Las actividades promueven a los estudiantes a construir activamente sus propias significaciones del material estudiado.

Modelo pedagógico social cognitivo: En este modelo el aprendizaje por parte del estudiante es más dinámico y tiene múltiples finalidades. “el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico-técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones”. (Flórez, 2000, p. 50).

Teniendo en cuenta las perspectivas que se adoptan en la concepción de modelo pedagógico y las diferentes formas de apropiarlo y concebirlo, Julián De Zubiría (2009) clasifica los modelos pedagógicos en dos tipos: heteroestructurante y autoestructurante, según las características similares que presentan, la finalidad de la educación de cada modelo y la relación docente-maestro en el proceso de aprendizaje –enseñanza.

Para hacer referencia al modelo heteroestructurante, se hace necesario mencionar al Modelo pedagógico tradicional y al Conductista como sus principales representantes, donde el proceso educativo está caracterizado por la enseñanza basada en la repetición, privilegiando el

rol del maestro y delegándole a la escuela la formación de los alumnos. Por consiguiente, los modelos heteroestructurante “consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y, por ello le asignan a la escuela el papel de transmisora de la cultura humana” (De Zubiría, 2009, p. 1). Además la relación maestro-estudiante es unidireccional, sin la participación activa de ninguno de los dos en la construcción de los conocimientos.

Considerando que la escuela tradicional, pretendía la formación de alumnos sumisos con un alto grado de moralidad, disciplinados y sujeto a los condicionamientos dogmáticos de la iglesia, el estudiante recibe los conocimientos del exterior y todo aquello que se encuentra en cúmulo en la cultura, recibiendo solo contenidos específicos en donde no se tiene en cuenta el contexto, es decir, “se recalca la transmisión de saberes del educador, que los transfiere como verdades acabadas y que en ningún caso, puede ser cuestionada por este” (Cedeño et ál, 2008, p.125).

Los aprendizajes son organizados de manera secuencial, instruccional o cronológicamente, esto quiere decir que se piensa en un contenido y luego en otro que depende del anterior y así sucesivamente, sin tener en cuenta períodos, etapas o ciclos del desarrollo del ser humano, aquí se evalúan la cantidad de saberes asimilados por los estudiantes y los exámenes que se aplican evidencian este tipo de evaluación.

Por otro lado, el modelo pedagógico conductista se diseñó a partir de la elaboración del esquema de una fábrica, que crea determinados productos para consumo de los usuarios, es así, como la escuela fue instituida para formar individuos que le sirvan a la sociedad en labores

rutinarias y mecánicas, encasillados en un molde de persona ya estipulado, por las necesidades de la sociedad, sin tener en cuentas sus diferencias y el contexto donde se desenvuelve, además de esto las practicas pedagógicas tienen dispuestos “los objetivos establecidos de forma clara y se les enseña para obtener un logro.” (Cedeño et ál, 2008), en el que se destaca a B.F Skinner como el máximo exponente de la corriente psicológica conductista.

De acuerdo con Zaidiza (2006), en este tipo de modelo el docente desempeña un papel de orientador que cambia conductas presentándoles estímulos y saberes para que los estudiantes lo aprendan de forma repetitiva y así obtener la respuesta esperada.

El modelo conductista a diferencia del tradicional se caracteriza por ser un poco más activo, en cuanto a que los estudiantes se les participa el plan de trabajo a desarrollar y se diseñan actividades de refuerzo cuando el estudiante no ha alcanzado el objetivo trazado, pretendiendo que todos los estudiantes alcancen el mismo nivel de aprendizaje. Adicional a lo anterior “se fomenta la enseñanza individualizada y el trabajo en pequeños grupos”. (Cedeño et ál, 2008, p.126)

Allende con la finalidad de los modelos heteroestructurante, la pedagogía activa surge en la necesidad de mejorar las propuestas pedagógicas anteriormente descritas, buscando reconocer los derechos del estudiante, transformándolo en el centro del proceso educativo y reconociendo que es capaz de auto educarse. (De Zubiría, 2009)

En un análisis del modelo autoestructurante desde la pedagogía activa, se puede decir; que existe una aprehensión del conocimiento en la medida que el individuo aprende de su propia experiencia; se tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, ya que de esta, parten los programas y métodos que se desarrollan; como la finalidad de la educación no es llevar a pensar solo en contenidos e instrucciones a seguir, sino promover la motivación del estudiante para hacer de este un ser feliz, con pensamiento y actitud espontánea, preparado para enfrentar la vida y en donde el docente pasa a ser un guía o un facilitador. (De Zubiría, 2009)

Sin embargo, la escuela activa, en su intento de favorecer la humanización de la enseñanza, no logra un mayor impacto en los cambios pedagógicos relacionados con los contenidos, al considerar que el estudiante se puede auto formarse con la experiencia. De acuerdo con esto, este argumento no tiene sostenibilidad para sustentar la existencia de la escuela; por lo que existen conocimientos abstractos que necesitan la mediación de un guía, dado que “los conceptos científicos como demostró Vigotsky (1992) tienen una naturaleza distinta: expresan las características internas de la naturaleza y la sociedad y por lo tanto, no son perceptibles de la realidad.” (De Zubiría, 2009, p.3)

Para Butti (2010), el modelo constructivista llega después de la crisis y decadencia del modelo conductista que predominó por varias décadas, el desarrollo de la psicología cognitiva ayudó a fortalecer las teorías del constructivismo, en las cuales autores como Piaget y teóricos de la Gestalt persistieron en el estudio de los procesos mentales.

Por esta razón, el Constructivismo representando las corrientes vanguardistas contemporáneas y apoyándose en los avances desarrollados de la epistemología y la Psicología, busca sustentar la concepción auto estructurante “al concebir el conocimiento como una construcción del ser humano y no como una copia de la realidad y al considerar la ciencia como constructora y no como descubridora de realidades” (De Zubiría, 2009, p. 4).

Otro de los autores que aportaron a esta corriente constructivista, ha sido la teoría del aprendizaje significativo planteado por Ausubel que considera que el aprendizaje requiere de una comprensión en la que es vital tener en cuenta lo que el estudiante sabe o conoce sobre lo que se le quiere enseñar, es decir, el docente debe partir de unos conocimientos previos convirtiéndolos en un puente para alcanzar el verdadero aprendizaje. Ausubel “propone para ello la técnica de los mapas conceptuales que es capaz de detectar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos.” (Ortiz, 2009, p.15)

En este modelo, la escuela debe hacer un estudio del contexto, la naturaleza y la vida misma porque estos van íntimamente ligados a los contenidos que se desarrollan conformes a las necesidades del estudiante. El conocimiento directo con las cosas que lo rodean en su entorno natural, permite crear un pensamiento libre y espontáneo, lo cual lo prepara para el desenvolvimiento en la vida, se debe enseñar en el lugar preciso los contenidos que el estudiante experimente en su vivir; para ello se requiere del uso de estrategias metodológicas que permitan la participación activa y constante del estudiante, por tanto se hace necesario indagar sobre sus preferencias e intereses y promover la autoconstrucción del conocimiento; aquí el estudiante es un ser que observa, trabaja y actúa viviendo la experiencia con los objetos de su entorno.

Ahora bien, “para un enfoque constructivista, el conocimiento y el aprendizaje se conceptualizan como parte de un proceso activo de construcción de la realidad y donde se juega una interpretación personal del mundo.” (Butti, 2010, p. 3)

Dándole otra mirada al modelo autoestructurante desde la corriente constructivistas, se puede entender que esta “se organiza en torno a tres ideas fundamentales: 1- el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje (...) 2- la actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración (...) 3- la función de docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado” (Coll, 1990 citado en Díaz y Hernández, 2002, p. 30-32). Visto de forma, se puede afirmar que la actividad constructiva desarrollada por el estudiante se da en la mediación entre la enseñanza del maestro y el aprendizaje llevado a cabo.

Se enseña para que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento y cree sus propias concepciones, teniendo en cuenta las condiciones dadas tanto de la ciencia como del contexto y las del mismo estudiante, preocupándose “por las construcciones previas del alumno, por la estabilidad de éstas, por las fuertes resistencias que generan al intentar lograr un aprendizaje significativo”. (De Zubiría, 2009, p.166)

A pesar de los planteamientos realizados por los modelos autoestructurante que han tratado de quitarle importancia a la enseñanza tradicional, De Zubiría considera necesario abrir espacio a un modelo interestructurante que permita el papel activo del sujeto sin desconocer el

rol fundamental de la escuela como orientador del proceso educativo (De Zubiría, 2009, p. 5), se puede decir que un modelo interestructurante, es el punto medio, la balanza que equilibra los extremos de los modelos anteriores; tomando aspectos de ambos, logrando así un desarrollo íntegro del ser humano en todas sus dimensiones, con el propósito de formar individuos inteligentes, reflexivos, activos y emocionalmente seres pensantes capaces de hacer aportes positivos al desarrollo del país.

Atendiendo a otros criterios de clasificación como, la abstracción de las diferencias no esenciales entre los modelos Ortiz (2009), los categoriza en dos grandes grupos los de la concepción tradicionalista, donde se ubica la escuela pasiva, y los de la concepción humanista en la cual sitúa la escuela activa.

Como se ha expuesto en la escuela pasiva se desarrolla los modelos pedagógicos tradicionales, los cuales se caracterizan por una enseñanza autoritaria y rígida. En la escuela activa el estudiante es la prioridad en la educación, desarrolla su capacidad de ser autodidacta, para lograr un aprendizaje más significativo acorde a sus intereses.

Frente a estas dos concepciones surge una discusión sobre la transición de un modelo pasivo a uno activo. “Lo que se debate actualmente es el paso de la *Pedagogía del Saber* hacia la *Pedagogía del Ser*, que constituiría el resumen de la mejor tradición humanista en el campo de la educación y la enseñanza” (Ortiz, 2009, p. 42). La corriente pedagógica humanista manifiesta una visión en la que el ser humano puede alcanzar su felicidad con el papel de una escuela más motivadora que coloque a su disposición todas las herramientas para lograr sus metas.

Esta pedagogía se caracteriza por ser el estudiante el elemento activo del aprendizaje, los objetivos van dirigidos hacia el desarrollo integral de la personalidad, integrada al contexto social, sin método único sino una combinación de técnicas diseñadas en función de los objetivos, contenidos y sujetos de aprendizaje. (Ortiz, 2009, p. 43)

Este mismo autor en una clasificación contemporánea de los modelos pedagógicos anexiona el de la escuela nueva, la tecnología educativa y del desarrollo integral. En la escuela nueva la educación toma un carácter más social, y se prepara al estudiante para vivir en comunidad, con el discurso de “aprender haciendo”.

En la tecnología educativa es una nominación diferente a la conductista donde “El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos, conductuales, organización del contenido de forma lógica en ausencia de unidades; métodos basados en el auto aprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas” (Ortiz, 2009, p. 68). En la escuela del desarrollo integral se forma un ser completo, teniendo en cuenta todas sus dimensiones en el ser, el saber hacer, desde perspectivas psicológicas, sociológicas y políticas, y en pro de un individuo productivo para la sociedad.

4.8.1 Los modelos pedagógicos en Colombia

Como se ha enfatizado anteriormente los modelos pedagógicos en Colombia al igual que en la mayoría de países responden a políticas educativas establecidas de acuerdo a los procesos económicos y sociales del momento.

Al estudiar la historia de la educación en Colombia se observa una radiografía de cuales fueron los métodos de enseñanza establecidos, y cuales los objetivos de la política estatal que buscaba materializarse a través del dominio de la educación, aunque este fenómeno se puede analizar desde la época colonial se comienza a manifestarse hasta 1927 con la ley 56 cuando por medio de ella se crearon mecanismos para garantizar la transmisión de los conocimientos y el control de la educación por parte del estado.

Acorde al texto la Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación: 1930-1946, en el siglo XX en América latina, surgieron procesos de modernización que influyeron en la instauración de reformas educativas.

En Colombia este proceso tuvo una significación importante en el periodo de 1930-1946, cuando bajo los gobiernos sucesivos del partido liberal, conocidos como La republica liberal, la educación se constituyó en un problema de orden nacional en torno al cual se concentró la atención de importantes sectores de la opinión. (Herrera, 1993, p. 1).

En Colombia muchas de las reformas educativas llevadas a cabo por el estado responden a acontecimientos a nivel mundial, y con base a ellos se establecen las prioridades sociales económicas y políticas. Estos procesos generaron modas pedagógicas y modelos educativos conocidos en Colombia que se intentaron aplicar en el contexto de la reforma educativa. (Herrera 1193, p.2).

En este periodo se trata de lograr una integración nacional por medio de la educación con la propuesta de la educación para todos los sectores sociales, sin embargo, existían aun grandes deferencias en cuestiones de calidad entre lo público y privado.

4.8.2 La construcción del saber pedagógico en Colombia

Recontar la historia de la educación en Colombia no es solo hacerlo desde las leyes estatales que la procedieron, es también explicarla desde la cotidianidad educativa, desde su vivir en las aulas de clases, desde la perspectiva de sus actores. Y esto es posible a partir de una construcción de una historicidad, de una valorización de la práctica.

Antes de analizar cuáles son los modelos pedagógicos que se edificaron en Colombia, es menester dar prioridad al movimiento pedagógico que permitió que en Colombia se estudiaran los procesos educativos desde diferentes dimensiones.

A este movimiento se le conoce como Saber Pedagógico, en el artículo sobre la evolución del concepto del saber pedagógico, se describe como su preceptora Olga Lucia Zuluaga, influenciada por las conceptualizaciones desarrolladas en las lecturas de Foucault; junto con otros filósofos y pedagogos colombianos, preocupados por la sumisión de la pedagogía frente a otras disciplinas como la filosofía y la historia, redescubren a los pedagogos clásicos, para que desde sus aportes filosóficos, se sustenten las elaboraciones pedagógicas (Zapata, 2009).

Con este movimiento se conceptualiza el saber pedagógico como “el modo del ser del discurso que caracteriza una práctica pedagógica en un momento determinado, en un contexto (cada vez menos nacionalizado, cada vez más globalizado)” (Álvarez, 2013, p. 5).

La finalidad de construir una identidad del saber pedagógico es para que desde la pedagogía se analicen los problemas de educación y sus procesos, no a partir de las perspectivas de otras ciencias, aunque sin dejar de lado sus epistemologías para que den soporte a la cientificidad de la pedagogía, este movimiento también resalta el papel del maestro al concebirlo como un productor de ese saber.

En el saber pedagógico, siguiendo los lineamientos de Foucault (2006) todo discurso es una práctica, y de acuerdo a Zapata, (2009) la práctica pedagógica es la materialidad de un discurso y a través de ella se denota los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos que se utilizan en los procesos de enseñanza, así como también las características sociales que incidieron en esas prácticas llevadas a cabo en las escuelas. Apartando la noción de saber pedagógico, como solo aquello que se hace en el aula, también es lo que se investiga, piensa y reflexiona sobre la práctica.

Con el Saber pedagógico se logra dar una organización de las prácticas del saber sobre la pedagogía, en consecuencia, a este trabajo se establece una historia de la pedagogía en Colombia. Además los procesos educativos desarrollados en Colombia fueron objetos de investigación, y en una de ellas la pedagoga Olga Lucia Zuluaga, logra clasificar dos grandes modelos pedagógicos practicados en Colombia en el siglo XIX, “Se trata en este período de

iniciar el análisis de la práctica pedagógica durante el siglo XIX en Colombia (...) con un diagnóstico previo de los rasgos más generales de los modelos pedagógicos utilizados en el país y con las orientaciones que la práctica social ha impreso a la práctica pedagógica” (Zuluaga, 1979, p. 5). Con este estudio estimando los métodos de enseñanza utilizados por los maestros de la época y toda lo que implica su práctica pedagógica se determinó dos modelos pedagógicos el de enseñanza mutua y enseñanza objetiva.

En la enseñanza mutua se busca educar la memoria y el alumno es un repetidor de las cosas y enunciados de su profesor, es “una pedagogía de la repetición y de la disciplina. Disciplina del cuerpo de la mirada de la voz: aprendizaje mediante el ejercicio permanente de la repetición, de la vigilancia.” (Zuluaga, 1979, p. 9).

Hasta se realizó un diseño para enseñar en las “clases pobres” donde un solo maestro podía impartir para mil alumnos, esto con el fin de escatimar gastos educativos y poder llevar la educación a los sectores económicos carentes, este diseño fue realizado por Lancaster, y se encuentra consignado en el manual de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños en 1826. (Zuluaga, 1979, p. 14). Este tipo de enseñanza era una representación de como las clases dominantes subyugaban a los niños a la opresión.

Esta intención de sometimiento se ve plasmada hasta los espacios y las maneras jerarquizadas de ordenar los salones de clases. Los más pequeños aprendían a leer en el patio, sentados en sus bancos, con la arena, luego pasaban al siguiente grado a sus salones en sillas, a

medida que “avancen” se van ubicando en la parte más alta del salón de clase, y los que no logran en la parte inferior.

La enseñanza objetiva, las palabras se aprenden por medio de la observación de las cosas que las representan a través de la relación directa entre el estudiante y los objetos a su alrededor, “en el sistema de enseñanza mutua, las palabras y las cosas se entrelazan por la voz en el sistema de enseñanza por objetos, las palabras se entrelazan por la mirada” (Zuluaga, 1979, p. 10).

Este tipo de enseñanza se sustenta en los postulados de Pestalozzi y se encuentran consignados en el manual reformado por Triana, del cual se puede hacer seguimiento en los documentos de las escuelas normales de la época, en este método se le da la prioridad a “la enseñanza del lenguaje, considerado como medio eficaz y vital en «el desenvolvimiento de la capacidad de pensar, y en la enseñanza fundamental de todas las materias científicas y artísticas» (Pestalozzi, 1982, citado en Zuluaga, 2001, p. 7). En consecuencia de esto, las palabras son la simbolización de la imagen mental que tenemos de las cosas, es por eso que en los procesos de enseñanza de este modelo se da una relación entre las cosas y las palabras.

En el siglo XX ocurre un proceso de modernización en el país que trajo consigo una renovación en las formas de prácticas pedagógicas del país. Que desarrollo nuevas relaciones entre los sujetos del aprendizaje maestro-alumno y significó la transformación de una visión pasiva y secundaria del alumno a una activa y centralizadora de sus intereses. A este nuevo modelo pedagógico se le llama Escuela Nueva, sustentada en las teorías de Decroly y Dewey. “la Escuela Nueva es un acontecimiento pedagógico, complejo y variado que asume diversas

características en relación con la didáctica y la enseñanza de las ciencias y los saberes en la escuela primaria y secundaria” (Rios & Cerquera, 2014, p. 160). Con la usanza de la Escuela Nueva el docente asume un nuevo rol no solo como un operador de clases en la escuela, sino como un sujeto del saber pedagógico.

La Escuela Nueva se caracteriza en Colombia por promover un aprendizaje activo y establecer una relación más intrínseca del currículo con los medios y las necesidades del estudiante y su comunidad.

Con el programa de Decroly llamado “centro de interés” y la novedosa finalidad de la educación planteado por Dewey, la cual es el desarrollo de la capacidad para transformar un medio, la Escuela Nueva en Colombia “mas allá del programas que fija el contenido de la enseñanza, se enfatiza en nuevos elementos como ordenadores de la enseñanza: necesidades, tendencias, instintos, que en una sola expresión se denominan los intereses del niño” (Rios & Cerquera, 2014, p. 168).

Así mismo en Colombia surgen otros modelos pedagógicos llamados por López (2013) modelos de educación por procesos, contruidos por autores colombianos, como es el caso de la Pedagogía Conceptual creado por los hermanos Miguel y Julian de Zubiría, que suscita al desarrollo de estructuras de pensamiento formal. Se encuentra también el modelo de Procesos Pedagógicos por Jorge Murcia Florián, en el que enfatiza en el desarrollo de procesos cognoscitivos, sociales y afectivos. Además el modelo de Carlos Cajamarca, Aprender a

educarse, que manifiesta una formación integral del estudiante, a través de una formación, humana, individual y social.

Al analizar los cambios que se han producido a lo largo de la historia de la educación en Colombia, se puede denotar que la educación es dinámica y que a su vez sus finalidades deben cambiar al ritmo en el que la sociedad lo hace. Al igual se percibe que esta sociedad se reestructura de una manera cada más rápida, con la influencia ahora de los medios de comunicación y de las altas tecnologías. tanto así, que la educación algunas veces no alcanza a captar sus cambios, y queda resagada, en cuanto a las nuevas finalidades y estrategias que se tienen que establecer para formar a los individuos de esta sociedad dinámica.

Es por ello que la educación enfrenta problemas como el difícil alcance de sus objetivos, sobre todo en lo que tiene que ver con las metas de aprendizaje en los estudiantes. En este contrariedad incide mucho la implementación del modelo pedagógico, ya que este es el que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la educación, por lo tanto es proclive pensar que en la construcción y aplicación de los modelos pedagógicos en la escuela se encuentre una de las causas a este problema.

Ademas estos cambios de la sociedad también implica una vision del ejercicio docente, ya que éste, actualmente se enfrenta a grandes desafios como:

Los requerimientos de la sociedad en relación con una formación cada vez más extensa, tanto por el proceso de aceleración en la producción de saberes que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones, como por los requerimientos de la organización de la vida social y del ejercicio de la ciudadanía; las

mutaciones en las estructuras productivas y en el mercado laboral, la transformación de las estructuras familiares, a través de la multiplicación de las formas en que se presentan y la diversidad cultural (Poggi, 2006, p. 10).

Estos factores afectan notablemente el ejercicio de la práctica pedagógica del docente, conllevando a la necesidad de una reflexión y continua y permanente sobre ella.

En el artículo Los modelos pedagógicos y el fracaso escolar, Tedesco (1983), expresa que a pesar de que en América Latina se ha avanzado en materia de cobertura, se debe hacer una mirada a otros factores como las condiciones socioeconómicas, familiares de los estudiantes y a los contenidos y métodos de enseñanza con que se da una orientación cultural en la escuela. El aumento de la cobertura y el bajo rendimiento académico contrario a lo que se piensa, son problemas que se relacionan. El problema central está en garantizar la inclusión de todos, pero con un acceso al conocimiento equitativo entre todas las clases sociales.

Las renovaciones educativas aparte de la cobertura, también debe tener en cuenta ciertas circunstancias sociales que afectan a las escuelas singularmente, como por ejemplo las experiencias culturales de su entorno, y “modificar los requisitos exigidos para el desempeño escolar, requisitos diseñados en función del capital cultural de los sectores medios y altos de la población” (Tedesco, 1983, p. 133). Al igual se debe tener en cuenta factores como la capacitación docente de estas escuelas populares para que sea factible que las teorías pedagógicas sean bien utilizadas en pro de las necesidades del contexto.

La pretensión de la homogenización de la cultura a través de la escuela, se convierte en otro factor que incide en la baja calidad educativa, se debe aceptar la pluralidad sobre de los

sectores más populares y que en ellos se imparte una enseñanza realmente significativa para su población. “Las condiciones materiales de vida y las características socio-culturales de las familias de origen popular determinan el desarrollo de aptitudes y expectativas que no favorecen el éxito escolar de los niños” (Tedesco, 1983, p. 154).

4.9 La investigación y pertinencia del currículo

La contextualización del currículo, es necesaria para alcanzar la pertinencia contextual, entendida como la coherencia que tiene el currículo con el contexto de la escuela, estos deben expresar los intereses y las necesidades sociales, culturales y políticas de la comunidad educativa.

Al hablar de pertinencia en la educación colombiana de acuerdo a los planteamientos del PNDE (2006-2016) la educación:

Es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. (Perez, 2009, p.5)

De acuerdo con lo anterior la pertinencia también se da en cuanto a los entornos: cultural, social y geográfico. Por esta razón “La educación requiere ser pertinente, también, a los entornos inmediatos en donde las personas viven su cotidianidad.” (Perez, 2009, p.6). Es decir, se hace referencia a la optimización de las técnicas, el currículo y metas educativas de acuerdo a lo que nos ofrece el contexto donde se desenvuelve la escuela y se llevan a cabo la praxis educativa y la puesta en marcha de los proyectos educativos institucionales, de tal forma que no

haya ninguna barrera que trunque los procesos y se den estrategias de formación que respondan a las necesidades culturales, sociales y geográficas propias de su contexto.

En concordancia con lo anterior, Perez (2009, p. 7) alude:

La educación debe guardar pertinencia con las características diversas de los educandos en cuanto a la utilización de enfoques pedagógicos y dispositivos didácticos que sean apropiados y eficaces a sus especificidades, y que incluso puedan aprovechar estas características para enriquecer y potenciar el aprendizaje.

En otras palabras erigir entornos de aprendizaje asertivos para la diversidad poblacional y cultural de nuestro país, que garanticen el acceso a una educación de calidad que fortalezca sus valores, lo dignifique y les brinde herramientas que les posibiliten construir sus proyectos de vida de forma individual y grupal atendiendo a los criterios de equidad, eficiencia y eficacia, para potenciar sus capacidades y cualidades como ser humano.

Para que el currículo tenga pertinencia contextual es necesario que se construya con la participación de toda la comunidad educativa; la pertinencia del currículo garantizará aun más la efectividad del PEI, es por esto que los actores del proceso de enseñanza - aprendizaje no pueden estar aislados de su planificación y estructuración, en especial los docentes, por que todos los cambios educacionales “impacta en el acceso a la profesión docente y su ejercicio, planteando un desafío para la carrera (docente) como para la construcción de una identidad” profesional (Poggi, 2006, p. 8).

El currículo como propuesta para la formación del niño, del joven y del ciudadano dentro de una institución educativa, conlleva a tener en cuenta las necesidades de la población que se desea formar. Por lo tanto, corresponde a las mismas instituciones estudiar su contexto para diseñar currículos coherentes, propiciar espacios para la reflexión continua sobre él, su mejoramiento y gestionar para que este sea conocido por la comunidad a través de medios de comunicación y divulgación con el fin de que se logre su apropiación, teniendo en cuenta que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p. 29).

De cara a esta situación y requerimiento para el diseño del currículo, la investigación educativa se ha considerado como el camino para describir, interpretar y actuar en la práctica pedagógica, donde el maestro se convierte en un investigador, que conociendo su realidad educativa reflexiona, participa y busca transformarla.

Las investigaciones realizadas en educación son promovidas desde la legislación colombiana donde primeramente la Constitución Nacional de 1991, en su artículo 70 afirma que (...) El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación y luego, en la Ley General de 1994, se “exige la formación científica, ética y obviamente pedagógica de todo educador.” (Moncada, 2006, p.314).

Dentro de las investigaciones educativas, la investigación acción es una gran herramienta ya que gracias a su implementación el docente actualiza y perfecciona su práctica al

identificar los problemas concretos del contexto de la escuela, y más específicamente las necesidades de sus estudiantes, y con ello el ejercicio de su labor es más dinámico debido a:

Las situaciones que se enfrentan los profesores en la actualidad cambian constantemente, de modo que los hábitos y rutinas docentes establecidos con antelación dejan de ser útiles. Esas situaciones requieren el continuo desarrollo de “teorías- en-la-acción” mediante la investigación acción, con la condición de evitar las pautas docentes establecidas. Con el fin de desarrollar las nuevas técnicas los profesores deben disponer a soportar la experiencia de ser “destecnificados”. (Elliot, 2000, p.95-96).

Mientras más cerca se encuentre el investigador de la escuela, mejor podrá entenderla, describirla y plantear alternativas que puedan realizarse dentro del contexto educativo, por consiguiente la investigación acción debe convertirse en una forma de ejercer la labor docente, entendiendo su práctica, no como el resultado final de un proceso, así como señala Lange, (2009, p. 126) “Es una práctica de investigación de la profunda conciencia del ser, no un producto, herramienta o método”, este mismo autor enfatiza su propuesta al citar a Elliot (1991) cuando afirma que “el objetivo fundamental de la investigación acción, debe ser mejorar la práctica, no es producir conocimiento”.

Frente al alcance que pueda tener la investigación acción se ha clasificado según su naturaleza y finalidad; con respecto a la naturaleza que puede tener, varios autores la definen desde diferentes modalidades. Para Carr y Kemmis (1986) citado por Bisquerra (2004), existen tres tipos:

- Técnica: su objetivo está basado en la efectividad y eficiencia de la práctica educativa, mediante la participación de expertos externos, encargados de prefijar el propósito y diseño metodológico de la investigación.

- Práctica: implica la transformación de la conciencia, encareciendo la participación y autorreflexión del docente, convirtiéndolo en protagonista autónomo del proceso. Pues es, él quien selecciona los problemas llevando el control del proyecto.
- Emancipatoria: pretende la transformación de la organización del sistema educativo, en la que todos los participantes adquieren responsabilidades por igual, aportando a la investigación desde una posición no jerárquica.

Otros autores definen la investigación acción desde el nivel de participación de sus miembros, cuando se asume una postura de coinvestigadores entre ellos. Para referirse a esto, Mikkelsen (2001) utiliza las siglas PAR en términos de una investigación acción participativa en la que su objetivo es “superar el problema en un programa, de la sociedad y de la organización, que produce el resultado que indirectamente e incompletamente elimina el problema mismo” (Mikkelsen, 2001 citado por Hurmaini, 2015, p. 59).

Todo lo planteado hasta ahora nos indica que sin importar el tipo de investigación acción que se emplee, esta sigue siendo una buena opción en el campo educativo, al ahnelar cambios significativos en las practicas pedagógicas desde el quehacer docente. Aunque en algunos casos este se convierte en un proceso lento que necesita mayor tiempo para la trascendencia de su finalidad, debido a que requiere la participación de la comunidad educativa. No obstante, el tener que movilizar a todos y cada uno de sus integrantes hacia el interés del desarrollo de una investigación acción en la institución, se convierte en una de las principales dificultades del proceso.

Lo ideal de este tipo de investigación es que siempre sea emancipatoria, considerada esta por Carr y Kemmis (1986 citado por Bisquerra, p.374) como la verdadera investigación acción, en la que se otorga “una perspectiva en profundidad cuando tomamos medidas para implementar cambios en el campo y en el nivel de la sociedad” (Chang, Wang, Chen, Lee, y Kang, 2012, p.122).

Sin importar el impacto alcanzado o la modalidad en la cual se llevó a cabo, estos procesos se enmarcan en una investigación acción por la eficacia de su objetivo; mientras su propósito sea el deseo de la transformación educativa. Desde el punto de vista de Bisquerra (2004, p.374) afirma:

Otros autores señalan que cada una de las investigaciones es válida en sí, las tres modalidades conllevan desarrollo profesional y es legítimo comenzar por la indagación técnica y progresivamente avanzar hacia las investigaciones acción de tipo práctico y emancipatorio.

A través de la puesta en marcha de una investigación-acción en la escuela, los docentes son más partícipes y protagonistas activos del proceso educativo, aportando sugerencias para la solución de problemas, y es mucho más factible, que el modelo pedagógico establecido, resultado de esa investigación, sea mucho más proactivo y responda a los intereses de todos, teniendo en cuenta a Chang (et.al, 2012, p. 123) “ Los investigadores de acción se orientan a una nueva situación, aprenden sobre ella y se preparan para hacer planes e implementar intervenciones”.

Además la implementación de la investigación acción, contribuye a alcanzar los logros formativos en los estudiantes, dado que, las características y sociales culturales del país, requiere

de un currículo que conlleve a las instituciones educativas a formar a los estudiantes, con capacidad crítica y analítica ante las problemáticas planteadas, sustentada en una apropiación de conocimientos teóricos que la escuela le debe proporcionar a través de didácticas eficaces, y del aprehendizaje de unas normas básicas de convivencia, “sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad” (Freire, 1998, p. 47) con métodos activos, interestructurantes, para un fomento de un desarrollo integral de la personalidad.

El docente con su práctica pedagógica debe “ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a aprender a comprender y a comunicar esa comprensión a los otros la inteligibilidad de los objetos” (Freire, 1998, p. 33). Las propuestas educativas deben dar resultados positivos desde el punto de vista del desarrollo personal del estudiante, así como para su desarrollo social.

Es importante tener en cuenta, en el momento en que una institución educativa requiera diseñar su proyecto educativo, que la calidad del currículo, se determina a través de su evaluación constante a la luz de su pertinencia con la realidad educativa en que se lleva a cabo.

Hoy en día, en la que nuestra actualidad va cambiando constantemente, no es pertinente el diseño de currículos estáticos y cerrados, siempre se debe tener en cuenta que el currículo de la escuela debe surgir de la reflexión constante del docente sobre su práctica, a través de la investigación participativa en la escuela, para que este sea pertinente con el contexto del estudiante.

4.10 Importancia de los planes de mejoramiento en las instituciones educativas

A nivel general, los planes de mejora se conciben como “un instrumento para aprender como organización; una herramienta para mejorar la gestión educativa; un medio para elevar la calidad de los centros educativos” (González, 2005). El autor señala, además, que en estos planes se enfatiza en la mejora de los procesos y también de los resultados, producto de llevar a cabo una autoevaluación en la que participen todos los actores de la comunidad educativa. Con este proceso de autoevaluación, se busca establecer un plan de acción que deberá concretarse luego de las siguientes fases:

- Evaluación del punto de partida
- Recopilación de los puntos fuertes e identificación de las áreas de mejora
- Determinación de áreas de mejora y priorización de las mismas
- Plan y calendario de aplicación.

La siguiente fase consiste en la revisión periódica y comprobación de la efectividad de lo acordado en el plan. Este accionar es lo que puede dar lugar a la mejora continua; esto es a la calidad, como proceso permanente de búsqueda de la excelencia.

Por su parte, con una visión centralizada en la necesidad del cambio, Gairín (2006) afirma que los planes de mejora constituyen una propuesta que intenta impulsar procesos de cambio dirigidos primordialmente a mejorar la satisfacción de la comunidad educativa. A nivel administrativo, estos conceptos están fuertemente ligados al enfoque de calidad total que, indistintamente si se trata del ámbito empresarial o institucional, enfatiza en la reflexión

constante, la mejora continua, el acrecentamiento de la formación personal – profesional mediante el estudio y la investigación y el reconocimiento de la necesidad del cambio, como afirma Gento (2002).

Este autor señala que la búsqueda de la calidad a partir de la optimización de los procesos se puede potenciar a partir de componentes como la identificación de los que concurren, esto es, el perfil de cada miembro de la institución; la flexibilidad, que permite la adaptación al cambio; la innovación, para la evolución de formas y métodos de actuación; el liderazgo, la motivación y la participación; el establecimiento de una cultura de organización; el clima interno y los sistemas de comunicación, así como los recursos y la calidad de procesos y productos.

En tal sentido, el concepto de calidad total destaca de manera implícita en la normatividad educativa colombiana. Esto se evidencia al revisar los descriptores, acerca de la situación de la escuela, que se proponen en la guía oficial para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento, en la cual se especifica que el estado ideal de los componentes de las distintas gestiones contempladas en el PEI, correspondiente al nivel 4, se denomina Mejoramiento continuo y establece que la institución “involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora”(MEN, 2008). En contraste con lo anterior, el nivel más bajo denominado Existencia, que corresponde al nivel 1, se ocupa de revisar si las acciones, procesos, recursos, etc. se dan o no, en la institución educativa.

Sin embargo, independientemente del nivel en el que se ubiquen las diferentes gestiones, es necesario que, a partir de la autoevaluación, los docentes, en un ejercicio de investigación educativa, indaguen acerca de las necesidades del contexto y revisen permanentemente su quehacer pedagógico y la pertinencia del currículo para determinar la coherencia con lo planteado en el PEI, así como la idoneidad del mismo. De esta manera, como resultado del estudio y el autorreflexión, surgirán planes de mejora pertinentes que, en el marco de la eficiencia, contribuyan al fortalecimiento de la escuela.

En este sentido, los planes de mejoramiento son indispensables para el crecimiento y alcance de la calidad educativa en las instituciones y centros escolares. Gracias a ellos es posible generar cambios positivos que contribuyan a la eficacia y eficiencia de los Proyectos Educativos Institucionales teniendo en cuenta las características de la escuela. Esto es, sin deslindarse de su objetivo y función representada en la satisfacción de las necesidades del estudiante. Estas necesidades deben ser determinadas por la escuela a través de la evaluación y de la investigación continua y permanente.

Dado que la finalidad de los planes de mejora es alcanzar la calidad educativa, entonces al momento de realizarlo se debe tener en cuenta cuál es el concepto de calidad y este debe surgir no solo de parámetros externos, sino de las características internas y del contexto de la escuela.

Según Pareja y Torres (2006, p.125) la calidad se mide de acuerdo a “sobre cuántas y cuáles son las cualidades que habrán de evaluarse”. Este ha sido el punto de discernimiento sobre la perspectiva de la calidad en cuanto a los resultados obtenidos o en cuanto a los procesos.

Confirmando lo anterior, la eficacia escolar presta especial atención a los resultados como el factor que establece la diferencia entre las escuelas y su mejoría se centra más en los procesos y compromisos de índole interna. (Gairín, 2006: p, 2).

Hoy en día las exigencias del entorno social hacia la escuela han aumentado y se han complejizado, frente a este hecho las instituciones educativas deben organizarse, para poder responder a ellas. Aunque las estandarizaciones del Estado frente al término de calidad están alejadas de la realidad de la escuela y de sus intereses propios, existe “la necesidad de que el centro educativo asuma las presiones externas y las haga suyas” (Gairin, 2006, p. 10) y así iniciar un proceso de cambio genuino, convirtiéndose en “centros públicos en y para una sociedad democrática” (Pareja y Torres, 2006, p. 174).

Es claro que para que los procesos de cambio, conduzcan a una mejora escolar no deben ser impuestos de manera vertical, “es la propia escuela la que debe ser protagonista de dicho cambio, por lo que las estrategias deben partir de otro enfoque” (Pareja y Torres, 2006 p. 175). Estos deben ser autóctonos de la escuela respondiendo a sus propias necesidades. Para realizar planes de mejora se debe tener claro un qué, para qué, cuándo y cómo se realizan; las respuestas a estos interrogantes deben surgir de una reflexión continua, de una autoevaluación minuciosa de todos los procesos, contando con la participación de los docentes, y asumiendo una mentalidad de la mejora como parte del quehacer educativo institucional.

No existe una vía única para la mejora de la educación (Darling Hammond, 2001, p. 205 citado por Cantón, 2005, p, 334) que permita el diseño y desarrollo estandarizado de las

propuestas de mejora; sin embargo, la investigación educativa se ha convertido en el camino para la reflexión, participación y puesta en marcha de los posibles cambios. En Colombia, la guía 34 es una herramienta que orienta y facilita la autoevaluación institucional, la elaboración y seguimiento para planes de mejoramiento.

Es común, evidenciar dentro de las instituciones la no realización de propuestas de mejoramiento debido al poco dominio conceptual por parte del profesorado, siendo esto el punto más débil de los planes de mejora (Cantón, 2005, p. 319) así mismo, el poco interés de los docentes en la formación en temas relacionadas con calidad (Cantón, 2005, p. 333) lo que impide que haya una participación activa en la toma de decisiones. Lo que sí es primordial para la buena ejecución de las propuestas de mejora es el tiempo requerido para el éxito de su alcance, Teniendo en cuenta que “el cambio necesita tiempo y da una serie de estrategias para flexibilizarlo y conseguir sacarle el mayor provecho.” Senge (2000, p. 63 citado por Cantón, 2005, p. 332).

Como las propuestas de mejora buscan un progreso continuo, las instituciones deben ser flexibles ante lo que quiere mejorar, para no generar obstáculos ante la capacidad de objetividad frente a los problemas y sus prioridades de resolución. Estos procesos de cambio requieren de una comunicación asertiva, del trabajo en equipo organizado y un liderazgo que motive permanentemente a realizarlo. Pareja y Torres (2006) afirman:

La escuela debe convertirse en una organización que aprende, con proyectos de trabajo en equipo, para que la institución haga un aprendizaje organizativo, a través de las comunidades de aprendizaje se reflexiona y se comparte objetivos,

responsabilidades, visiones y necesidades y se obtiene un cambio en la cultura escolar, se aprende a resolver problemas.

Además de lo anterior, el verdadero éxito de los planes de mejora es que la escuela asuma una actitud consciente de que necesita el cambio, que es capaz de asumirlo y que el fin de ello es la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes, considerando siempre que el alumno es el eje central de todo proceso educativo. Por lo que “una educación de calidad debe proporcionar conocimiento a los alumnos y participar en la formación de valores y actitudes, pero debe contribuir además a potenciar sus niveles de satisfacción”. (Gairin, 2006, p. 15).

Para finalizar, es importante mencionar que los planes de mejora deben valorarse teniendo en cuenta las evaluaciones del proceso, de los resultados y del impacto (MEN, 2008). En este sentido, la evaluación del Plan de Mejora debe orientarse en primera instancia, en el marco de la evaluación educativa, a revisar el fortalecimiento de la capacidad de reflexión y autoevaluación de los actores, así como a detectar los factores que inciden en los resultados para establecer la idoneidad de las acciones que conduzcan al logro de los objetivos propuestos.

En segunda instancia, se requiere evaluar a la luz del horizonte institucional, en consonancia con las necesidades e intereses de la institución y los elementos del currículo, los resultados respecto a las metas e indicadores fijados previamente en el PEI; y, finalmente, en una tercera instancia, se debe valorar el impacto de las acciones llevadas a cabo con el fin de identificar los cambios producidos y determinar que estos no sean de carácter coyuntural o transitorio, sino que den cuenta del avance de la escuela hacia la consecución del estado de mejora continua para el aseguramiento de la calidad y del auténtico desarrollo institucional

reflejado en una dinámica de ajuste y mejora permanente, en la que estén involucrados todos los miembros de la comunidad educativa.

5 Planteamiento del Problema

La actual sociedad se encuentra inmersa en un proceso de transformación constante, hecho que condiciona al ser humano a adoptar una postura que requiere una formación idónea y responsable que fortalezca su quehacer diario. Por tanto, es pertinente que la educación disponga de herramientas, fundamentos y demás elementos que permitan el abordaje de tales transformaciones para responder de manera coherente a las necesidades del contexto en el cual se halla inmersa.

Nuestro país hoy por hoy se enfrenta a cambios trascendentales para su desarrollo, y obviamente el sector de la educación no es ajeno a tales cambios, dado que representa uno de los grandes ejes que marcan la pauta para proyectar el futuro de la nación al contribuir a la formación de las generaciones que liderarán acciones conducentes a lograr sólidos procesos de evolución. En tal sentido, cobra importancia la necesidad de detenerse a mirar los diferentes aspectos, que al interior de las escuelas colombianas son susceptibles de generar cambios significativos en respuesta a las exigencias que plantea el mundo globalizado.

Consecuente con lo anterior, es obligado entender que no es fácil lograr transformar y muchos menos hacerlo de manera unilateral, pues esto es una tarea consensuada que involucra a todos cuantos hacen parte de este sector educativo y de la sociedad en general. De este modo, es claro que el análisis de las necesidades del contexto es pieza clave al identificar puntos críticos a fortalecer para la consecución de grandes metas de cambio en las instituciones educativas del país, y para el caso específico que ocupa esta investigación, en la Institución Educativa Tajamar del municipio de Soledad.

Se está ante una escuela que posee un currículo poco coherente con la realidad escolar, desprovista de una identidad institucional definida; con escasa cultura de evaluación que no permite identificar áreas de mejora para desarrollar procesos de calidad; además sin un estudio riguroso que permita identificar las necesidades del contexto de sus estudiantes ni sus necesidades específicas de aprendizaje. Por ende, tiene ausencia de procesos propios creados desde el interior de la misma coherentes con las necesidades del entorno, de este modo, es evidente que urge la intención de cambio que genere mejoramiento en la calidad de sus procesos a través de un currículo pertinente.

En este orden de ideas, realizar una evaluación curricular de la institución se convierte entonces en una alternativa eficaz, puesto que, es un mecanismo que ha de orientar la definición de las decisiones a seguir en busca de las oportunidades de mejora y transformación que originen a tener como resultado una institución con identidad propia reflejada en un horizonte institucional definido, que conduzca a una resignificación del currículo con la participación de la comunidad educativa, en especial con un rol protagónico del docente que guíe al cumplimiento de metas de calidad, por esto, y ante la problemática anteriormente expuesta los autores se preguntan ¿Qué procesos se deben generar en la escuela para lograr la reformulación de un horizonte institucional pertinente a las necesidades del contexto y con esto la resignificación del currículo?.

6 Objetivos

6.1 Objetivo general

Reformular el horizonte institucional de la Institución Educativa Técnica Tajamar por medio de una propuesta de mejora derivada de una evaluación curricular.

6.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el estado del currículo a través del modelo evaluativo CIPP.
- Identificar oportunidades de mejora del currículo diseñado frente al currículo implementado en la Institución Educativa Técnica Tajamar.
- Identificar los elementos conceptuales que permitan la reformulación de la misión y visión
- Estructurar los componentes del horizonte institucional coherente con las necesidades del contexto de los estudiantes.

7 Metodología

7.1 Área de Profundización

Este trabajo de profundización abarca referentes concernientes a la evaluación y análisis curricular desde una perspectiva que promueve la mejora continua de los procesos educativos y de la calidad de la escuela. En estos parámetros se evalúa el currículo de La Institución Educativa Técnica Tajamar del municipio de Soledad, a través del modelo evaluativo CIPR y con base a los resultados se diseña un plan de mejora dirigido a la resignificación del currículo institucional.

7.2 Experticia o idoneidad

La realización de este trabajo investigativo concientiza a los docentes sobre la necesidad de una cultura de evaluación en los procesos educativos de la escuela para generar cambios significativos. Mediante el modelo evaluativo CIPP se identifican las necesidades del entorno y su nexo en la formulación de modelos pedagógicos, objetivos de aprendizaje, diseño e implementación de planes de estudio y procesos de evaluación.

A través de la evaluación del currículo se desarrollan competencias para comprender el currículo de una institución desde el análisis de cada uno de sus componentes, estableciendo relaciones entre ellos y puntos de congruencia que va desde la proyección de la escuela en el planteamiento del horizonte hasta las relaciones inmersas en el aula de clases. Se exploran teorías que fundamentan el currículo y sirven de base para el planteamiento de propuestas curriculares y evaluativas acordes con las características de la institución y coherentes con las necesidades y retos del contexto de la escuela.

7.3 Etapas para la adquisición y/o desarrollo la experticia

La investigación se realizó bajo los parámetros del método de la investigación educativa de tipo evaluativa orientado través del modelo CIPP, con un diseño de investigación acción y desde un enfoque cualitativo.

7.3.1 Investigación Educativa. La investigación educativa es un método con el cual la práctica docente se convierte en un saber que propicia la formulación de metas contextualizadas con la realidad de la escuela e involucra a la comunidad educativa. Bisquerra (2004, p. 38) afirma que la “La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación”.

7.3.2 Diseño: Investigación acción. De las investigaciones educativas aplicadas al currículo, la investigación acción se ha convertido en la oportunidad de mejorar la calidad de este, donde los docentes como investigadores conocen su realidad y pueden realizar los cambios que propicien un mejoramiento. Según Elliot, J (1993, p.88) la investigación acción se puede entender como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”.

La investigación Acción llega a Colombia procedente de Europa, Estados Unidos y Australia, actualmente en Colombia, la Ley General de Educación promueve proyectos curriculares en los que explícita e implícitamente se recurre a los principios transformadores y colaborativos de la investigación acción, con la participación de directivos, profesores, padres,

alumnos (...) para poder atender a las preocupaciones sobre la calidad educativa. (Quintero, Munévar & Yepes, 2007, p. 134).

Los objetos de estudio de la investigación acción en la educación son amplios, más aún cuando son contextualizados a la realidad de la escuela, por esta razón se clasifica en diferentes tipos según su finalidad y alcance, uno de ellos es la investigación evaluativa que “se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. La práctica puede ser un programa, un producto o un proceso, pero la situación es crucial” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 24).

7.3.3 Tipo: Investigación evaluativa. Este estudio de investigación se focalizó en la evaluación del currículo de la institución, a tal efecto se consideró que fue de tipo Evaluativa, ya que tiene por objeto la pertinencia y el valor de la praxis concreta, asumiendo valores que son importantes y determinantes en la idoneidad del desarrollo de la evaluación; partiendo de los recursos e insumos implicados en ella.

Para la evaluación del currículo se aplicó el modelo evaluativo de Daniel Stufflebeam (1987), CIPP, constituido por cuatro dimensiones y sus respectivas correlaciones: Contexto, Entrada, Proceso; Producto o Resultado.

7.3.4 Enfoque Cualitativo. Teniendo en cuenta el propósito del estudio y los parámetros que surgen a partir de la investigación acción educativa, este trabajo se realizó desde un enfoque cualitativo, se estudiaron y describieron los componentes del Proyecto Educativo Institucional, desde las diferentes percepciones de sus actores, así como también se analizaron los documentos que lo sustenta, y con ello se estableció un panorama general de las cualidades y características del currículo.

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 1999, p.173).

Es así que debido a la naturaleza del objeto de estudio de la investigación el enfoque cualitativo impera como una gran estrategia para analizarlo cabalmente, siguiendo los procesos de rigurosidad en la recolección e interpretación de los datos, como lo manifiesta, Sampieri, Fernández y Baptista (2014), en el enfoque cualitativo los criterios de rigor son la dependencia, credibilidad, transferencia, y confirmación.

7.3.5 Fases de la investigación acción. La investigación acción educativa se aboca a promover la reflexión y una cultura de evaluación constante de los procesos de la escuela, para llegar a la planificación de estrategias que conduzcan al mejoramiento. Durante el proceso investigativo se realizó una reflexión sobre el PEI de la institución, analizando las concepciones que lo sustentan, junto con las visiones y puntos de vista de sus agentes, se interpretaron los datos arrojados por las técnicas aplicadas, logrando una comprensión del contexto de la escuela, con base a las conclusiones de todo lo anterior, se diseñó y aplicó un plan de mejora que inicia un proceso de resignificación del currículo en la institución.

Una de las características de la investigación acción es pretender mejorar las prácticas, mientras se comprende la realidad educativa en las que se desarrollan, “interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (Elliot, 2005, p. 25); es decir, donde los sujetos implicados: directivos, profesores, alumnos, padres de familia, no sean agentes aislados del proceso de investigación, y sus perspectivas frente al problema planteado sea un gran aporte al momento de tomar de decisiones.

Para la realización de la investigación acción educativa, Elliot (2005) sugiere unas líneas orientadoras, las cuales se tuvieron en cuenta para el desarrollo de esta investigación. La primera fase se denomina preparatoria en la cual se realiza una reflexión y planificación donde se analizan elementos como: quienes participan, tiempo y las técnicas de recolección de datos que se van a implementar.

La siguiente fase es la acción, donde se hace una comprobación regular de los procesos, análisis de los resultados, y la priorización de los problemas encontrados; ya que demasiados

problemas no garantizan que se resuelvan de un modo adecuado. Y por último cuando se llevó a cabo el proceso de investigación se prosigue con la siguiente secuencia lógica:

- **Extracción de conclusiones:** la cual se realizó con el desarrollo de la investigación evaluativa del currículo y con la implementación de las técnicas propias de ella, además con el análisis de acuerdo al modelo CIPP.
- **Presentación de la información:** se socializo continuamente los resultados hallados a medida que se hacían los análisis de los datos.
- **Desarrollo de los hallazgos:** que conlleva a un continuo seguimiento de los procesos, con base a los hallazgos se diseña un plan de mejora que apunte a mejorar en los procesos y falencias encontradas.
- **Es muy probable que se inicie una nueva investigación** con lo que el proceso se hace continuo. Para el caso de esta investigación se recomienda con el seguimiento y continuación de las propuestas en el plan de mejora, es decir con la reformulación de todo el horizonte institucional y el diseño de modelo pedagógico.

7.4 Evaluación del currículo

Como se explicó anteriormente la evaluación del currículo de la Institución Educativa Técnica Tajamar se realizó a través de una investigación educativa de tipo evaluativa, según Bisquerra (2004, p.426-428) La investigación evaluativa se puede entender como un modo de investigación enfocado a evaluar aspectos educativos, con la finalidad de una mejora, potenciando así la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones

7.4.1 Modelo evaluativo CIPP. Por lo planteado anteriormente es muy importante la implementación consecución, de la evaluación en la escuela a través de modelos que usan esquemas, técnicas o procedimientos, facilitando recoger información necesaria y brindando una descripción detallada del problema; dentro estos modelos se encuentran los analíticos y globales. (Ianfrancesco, 2004, p.148).

Para esta investigación, se tuvieron en cuenta los modelos analíticos porque son explicativos y objetivistas, ya que intentan exponer las formas de funcionamiento de los programas y encontrar las posibles causas que producen los resultados; es por ello que dentro de estos modelos, el que más se ajustó al propósito de esta investigación es el modelo CIPP, ya que “la evaluación CIPP, Contexto-Insumo-Proceso-Producto, permite delimitar, definir, obtener y proporcionar informaciones útiles para valorar o ponderar decisiones alternativas; estas decisiones pueden ser tomadas para planear, estructurar, implementar o rediseñar programas.” (Ianfrancesco, 2004, p. 149)

En correspondencia a la finalidad de la investigación, la recolección de los datos y luego su análisis se desarrollaron categorizando los componentes del currículo acordes a las cuatro dimensiones del modelo CIPP. De acuerdo con Stufflebeam & Shinkfield, (1987, p. 180). El CIPP realiza una evaluación integral, de todo su objeto de estudio, desde cuatro tipos de evaluación: La evaluación del contexto, de entrada (input), (estas dos evaluaciones se relacionan con los pasos de contextualización y propósitos de la investigación del método evaluativo) y la evaluación de proceso y producto (que se coordinan con identificación de variables, diseño de criterios de evaluación, recolección y análisis de datos). Las fases evaluativas tienen una función formativa, para la toma decisiones y, sumativa para suministrar información.

La metodología de las evaluaciones de contexto y de entrada se basa en la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de las necesidades específicas (Bausela, 2003, p.368). Esta revisión del estado de la práctica, en el marco de la investigación está sustentada en la utilización de instrumentos tanto cualitativos y cuantitativos para darle objetividad, precisión y verificación de los datos conseguidos. La evaluación de procesos y de producto corresponde a revisar, con base a comparaciones entre lo real y lo ideal, la aplicación de todos los aspectos concernientes al currículo institucional y si el resultado o producto responde a los objetivos propuestos. Estas fases evaluativas también son indispensables para la toma de decisiones y para revisar perennemente el plan de mejora.

Para Bisquerra (2004, p. 330-332) es importante que se logre una comprensión completa de la realidad, para esto, se utilizan distintas técnicas como la observación, la entrevista, análisis de documentos, grupos de discusión. Estas técnicas se pueden clasificar en directas, que permiten obtener información de primera mano e indirectas como la lectura y análisis de documentos.

7.4.2 Técnicas de Recolección y análisis de los Datos. La investigación del currículo de la I.E.T. Tajamar asumió la evaluación como el proceso donde se establecieron las necesidades imperantes de la institución y de acuerdo a ellas plantearon posibles soluciones. Esta evaluación se realizó con la implementación de diferentes técnicas, principalmente cualitativas, según Moreno (2015, p. 40) “la técnica se refiere a las habilidades, los modos (procedimientos) y los artefactos para investigar”. A razón de la metodología, el enfoque y el modelo evaluativo el proceso de recolección de datos fue orientado para obtener una información completa y veraz, en la cual se refleja las diferentes concepciones de los integrantes de la comunidad educativa.

Las técnicas de recolección de datos utilizadas para realizar los cuatro tipos de evaluación del modelo CIPP fueron en su orden: análisis documental, entrevistas, grupos focales, encuesta y observación de clases. Siguiendo los pasos del modelo evaluativo CIPP se realizó una contextualización de la institución, a través de un análisis documental se valoraron elementos del PEI, como la misión, visión, perfil del estudiante, modelo pedagógico, plan de estudio y mallas curriculares. “El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades” (Bisquerra, 2004, p.349).

Para este análisis documental se implementaron cuatro rejillas: horizonte institucional, currículo diseñado, modelo pedagógico, y planes de estudio, en las cuales se analizaron los componentes del Horizonte Institucional, su incidencia en la definición del Currículo, así como también los componentes del currículo diseñado y su coherencia interna y la su articulación con el Horizonte Institucional. También se valoró el modelo en relación de su cohesión con las teorías curriculares, necesidades estudiantes, estrategias de enseñanza y aprendizaje y sistemas de evaluación, así como también en qué medida el currículo enseñado atiende las necesidades de la Sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales y perfil del estudiante.

Posterior al análisis documental se implementó la técnica de la entrevista, la cual fue realizada a los tres directivos docentes un rector y dos coordinadores, el formato de la entrevista fue estructurada para las cuales “el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a esta” (Sampieri et ál, 2014, p. 403). El objetivo de la

entrevista fue establecer cuáles fueron los estamentos organizacionales que incidieron en la planificación y en la implementación del currículo.

Para continuar con el proceso evaluativo se realizaron tres grupos focales: padres de familia, docentes y estudiantes, “El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar & Bonilla, 2009, p. 52)

Estos grupos focales se realizaron para indagar sobre las percepciones del currículo de la institución, y sobre las concepciones de calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje, evaluación entre otros inherentes en ámbito escolar de la IET Tajamar.

De igual manera se aplicó una encuesta a los docentes de la institución de las dos jornadas, aunque esta es una técnica cuantitativa a la luz de la investigación educativa la implementación de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas permiten tener una información más amplia del objeto de estudio, además que aporta veracidad, ya que al momento de contrastar los datos se pueden hallar relaciones de complementariedad.

Consecutivamente, se realizó una observación de clases estructurada, “la observación se distingue del acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo. Requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir” (Abero, 2015, p.151). Se implementó una rúbrica como instrumento de observación de gestión de aula, con el cual se recogió información

relevante del currículo enseñado en un aula de clases, se valoró la práctica docente y se evaluó la secuencia de la enseñanza-aprendizaje. Con esta observación estructurada de clases se logró comparar, lo que es, y lo que debe ser, es decir los métodos, didácticas y estrategias aplicadas en el aula, con lo descrito en el PEI y lo que se propone en el modelo pedagógico.

Para efectos de la evaluación realizada en la institución, se relacionaron los aspectos evaluados del PEI con cada uno de los componentes del CIPP basados en los cuatro tipos de evaluación presentados por Stufflebeam y Shinkfield (1989, p.195).

Evaluación del contexto: Se identificaron las características de la población educativa, a través de grupos focales, entrevistas, encuestas, para determinar las necesidades del contexto a nivel local, municipal, nacional y global por medio de la lectura del Plan Municipal de Desarrollo, Plan Nacional de Desarrollo y la caracterización del municipio de Soledad; Para determinar la articulación entre las necesidades del contexto con los planteamientos del PEI, propuestas metodológicas del modelo y los sistemas de evaluación.

Evaluación de entrada: Se valoraron los insumos que posee la institución, como sus proyectos pedagógicos, planeaciones de los procesos estipulados para el seguimiento del currículo, medios de comunicación institucional. Esta valoración se hizo en cuanto a la capacidad del sistema para la puesta en marcha del currículo.

Evaluación del proceso: Se identificaron características concernientes a la gestión de aula, la aplicabilidad del modelo pedagógico y la implementación del currículo diseñado. Esta

reflexión se hizo con base a la comparación entre lo planteado en los planes de estudio y mallas curriculares con la clase observada.

Evaluación del producto: A través de grupos focales a padres, docentes y estudiantes se analizaron los niveles de satisfacción con los procesos de la escuela así mismo se compararon los resultados obtenidos con los objetivos planteados en el PEI.

El análisis de los datos de la investigación se realizó como un proceso hermenéutico; es decir, a través de la interpretación de los datos arrojados por los diferentes actores del proceso y con las diferentes técnicas de recolección de datos. Para lograr esto, se realizó un proceso de codificación y categorización como primer paso, posteriormente se hizo una triangulación, la cual sirvió de base para definir el problema y así plantear un plan de mejora, “El análisis de datos cualitativos es, en primer lugar, un proceso inductivo de organización de datos en categorías e identificación de modelos (relaciones) entre las categorías” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 478).

Según Sampieri et ál (2014, p. 418) “en el análisis de los datos la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados a los cuales nosotros le proporcionamos estructuras”, esta estructuración se logra a través de un proceso exhaustivo, donde se contextualizan los datos obtenidos a la luz del problema a investigar y se plasman las percepciones de los participantes de las técnicas. En el marco de la investigación acción educativa esto juega un papel importante porque a partir de este análisis se logra plantear una propuesta de mejora pertinente y coherente con las necesidades de la escuela.

Para esta investigación se inicia el proceso de interpretación con la codificación y categorización de cada una de las técnicas aplicadas, Moreno (2015, p. 54), manifiesta que “codificar es asignar códigos para llegar a la construcción de categorías”, las cuales pueden ser palabras, líneas o frases. La codificación inicia con identificar las posibles unidades de análisis en la lectura que se hace de las transcripciones de las técnicas y a ellas se las nombran con códigos. Este proceso de codificación y categorización se puede ver en los Anexos N, O, P, Q, R, S y T.

Los códigos pueden establecerse de forma abierta y axial, como lo da a conocer Álvarez y Gayou (2003) las codificaciones abiertas son el primer acercamiento al texto, pueden incluir comentarios y algunas propiedades y dimensiones. La codificación axial se origina cuando los códigos se relacionan entre si buscando una explicación o significado frente a lo estudiado.

Estos códigos se agrupan y organizan para que adquieran un significado, según su relevancia con la finalidad de la investigación, conformando así las unidades conceptuales o categorías relevantes. Según Sampieri et ál (2014) las categorías pasan por un proceso de comparación constante, que induce a un análisis profundo y a una conexión conceptual. Cuando algo manifestado por los participantes se considera relevante se extrae como un potencial ejemplo de categorización de datos.

Entre el análisis profundo y las conexiones conceptuales se van generando las categorías emergentes de acuerdo a la importancia para el objetivo de la investigación y las cuales dan luz a la identificación del problema. “las verdaderas categorías que conceptualizaran nuestra realidad

deben emerger del estudio de la investigación que recoja, al hacer el proceso de categorización” (Martínez, 1999, p. 180).

Seguidamente de establecer las categorías emergentes se procede a compararse entre ellas empezando el proceso de triangulación, “el proceso de triangulación hermenéutica es la acción de reunión y cruce dialectico de toda la información pertinente al objeto de estudio...” (Cisterna, 2005, p. 68). La triangulación otorga validez y credibilidad a la investigación; ya que es un proceso que necesita la constante revisión de los datos, la confrontación de las categorías emergentes y el análisis de las diferentes perspectivas.

De acuerdo con Ander-Egg (2003) citado por Moreno (2015, p. 165) se pueden distinguir diferentes tipos de triangulación, entre ellas la triangulación metodológica, que consiste en la contrastar los resultados de los diferentes tipos de técnicas aplicadas y la triangulación de datos donde se hacen las comparaciones entre ellos.

Para el fin de la investigación se realizaron estos dos tipos de triangulaciones, siguiendo con la taxonomía del modelo CIPP y los criterios dados por Cisterna (2005, p. 68) de pertinencia, cuando solo se toma lo relacionado con la temática de la investigación, y de relevancia ya sea por recurrencia o asertividad con el tema.

Para la triangulación de los datos se tomaron los arrojados por las entrevistas y grupos focales, las cuales se encuentran en formatos de audio y la clase observada en video, en la

transcripción de estos se utilizó una lista de convenciones, para dar mayor precisión a lo que manifestaron los participantes.

Se realizó un primer análisis de los datos al organizar las preguntas de las entrevistas y grupos focales de acuerdo a la Su dimensión y dimensión que le corresponde. La Sub dimensión acorde a la unidad del currículo en la que pertenece y la dimensión conforme al componente del modelo CIPP, contexto, insumo, proceso y producto.

Luego de la organización se inicia un análisis detallado de los datos, el cual se hace con un proceso de selección de unidades de análisis, en cada una de las respuestas dadas por los participantes de las entrevistas directivos y grupos, esta selección de unidades de análisis se hicieron en el mismo esquema de transcripción y organización por dimensión y Subdimensión.

Después, en un esquema específico para las entrevistas, y otro para cada uno de los grupos focales se realizó una codificación abierta por pregunta realizada, teniendo en cuenta la frecuencia en que se repetían las unidades y su relevancia para el objeto estudio de esta investigación, de aquí surgieron las primeras categorías de estas técnicas.

Estas categorías fueron esquematizadas para organizarlas junto con las frases de validadoras y así dar mayor verificabilidad al proceso del análisis. En todos los esquemas mencionados, las preguntas estaban sistematizadas de acuerdo a la Subdimensión y a los componentes del CIPP.

Posteriormente se tomaron las categorías de cada uno de los grupos focales y de la entrevista a directores y se inició el proceso de triangulación de datos, donde surgieron las categorías emergentes, acordes a los componentes del CIPP. Mediante este proceso se facilita el proceso de categorización axial al establecer las primeras relaciones entre las categorías emergentes con los componentes del currículo y del CIPP. (Véase Anexo U)

En concordancia con los objetivos, el análisis de la encuesta se realizó también, clasificando las preguntas de acuerdo a los componentes del modelo CIPP y en concordancia con estos datos se realizó el proceso de categorizaron, posteriormente, esta información fue esquematizada, para luego ser triangulada con los resultados de las otras técnicas.

En cuanto a la clase observada, se realizó un análisis por cada uno de los momentos de acuerdo a la guía de observación consignada en la rejilla diseñada para ello, donde se observaron los diferentes momentos de la clase planeación, desarrollo de la clase y evaluación, especialmente se analizó la coherencia de la clase con el horizonte institucional y los componentes del modelo CIPP.

Respecto al análisis documental, se analizaron cada uno de los aspectos del PEI evaluados, realizando categorías acordes al objetivo de cada rejilla; en primer lugar, se codificaron las unidades de análisis halladas por cada uno de los componentes y de acuerdo a la frecuencia y pertinencia para la investigación surgieron las categorías emergentes para cada uno de los aspectos evaluados del PEI.

Las categorías emergentes de horizonte institucional, currículo diseñado, modelo pedagógico, y currículo implementado junto con planes de estudio y malla curricular se triangularon y se categorizaron de acuerdo al contexto, insumos, proceso y producto.

Consecutivamente se realizó una triangulación con todas las técnicas implementadas, con el fin de corroborar los datos arrojados, como resultado de esta triangulación se denotó la convergencia entre todas las categorías emergentes de la revisión documental, entrevistas, grupos focales, observación de clases y encuestas docentes; en relación con el contexto, con los insumos, procesos y productos, como consecuencia de esto, se revela el estado real del PEI desde las dimensiones anteriormente mencionadas. (Véase Anexo V)

7.5 Contexto

Este proyecto de investigación se centra en la evaluación y posterior resignificación del horizonte de la institución Educativa Técnica Tajamar, de carácter oficial y mixto ubicado en el municipio de Soledad, la cual cuenta con una población de 1200 estudiantes aproximadamente, pertenecientes al estrato socioeconómico 1 y 2 y ofrece sus servicios de educación preescolar, básica y media.

8 Resultados

8.1 Evaluación del currículo

Este capítulo recopila las conclusiones cualitativas sobre el estado del currículo de la IET Tajamar, derivada de una exhaustiva revisión y análisis en el proceso evaluativo con el modelo CIPP. Para lo cual fue necesario utilizar técnicas e instrumentos oportunos que permitieron la recolección de la información de manera progresiva y significativa para el grupo de docentes investigadores.

El currículo como eje de todos estos procesos pedagógicos y como pieza clave para lograr en el estudiante un aprendizaje auténtico, debe estar siempre bajo la mira de una evaluación permanente, con ello se logrará la satisfacción de las necesidades educativas del estudiante, su familia y la sociedad.

Teniendo en cuenta esto se revela la importancia que tiene la evaluación del currículo en una institución educativa. Broveli (2001, P.111) afirma:

No hay duda que en este caso la finalidad estará íntimamente ligada a la necesidad de poseer información acerca de lo que ocurre en las instituciones educativas con relación a las acciones de enseñar y de aprender teniendo como marco referencial a una propuesta curricular que da sentido a estas funciones institucionales básicas. La interpretación de la información obtenida, servirá para orientar el proceso de toma de decisiones.

Por lo tanto, esta evaluación curricular realizada tiene como finalidad identificar las posibles áreas de mejora que contribuyan a la adquisición de un currículo actualizado, de tal

manera que sea más pertinente dando respuesta a las necesidades educativas actuales y así mismo, con los datos arrojados se pretende diseñar un plan de mejora que coadyuve a medrar las dificultades que se consideran notables y urgentes. Como también plantear recomendaciones que procuren mejorar la calidad del currículo.

A continuación, se formalizan los resultados obtenidos en cada técnica y las situaciones relevantes de la triangulación de ellas por componente:

8.1.1 Análisis documental. El análisis documental considerado como “el conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, o incluso para generar un producto que le sirva de sustituto” (Clausó, 1993, p. 11) permite comprender cada una de las partes de los documentos revisados e interpretar subjetivamente el contenido de sus componentes.

Este análisis documental ha sido aplicado desde la percepción de un análisis de contenido como:

El conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes (Bardin, 2002, p. 32).

Este proceso se enfocó a fuentes tales como el PEI que no tiene una fecha específica, algunos planes de asignatura, avances del Sistema de Evaluación Institucional y el plan de mejoramiento de 2013- 2014, de los cuales solo algunos se tuvo acceso, dado que la solicitud de

los documentos fue manifestada en forma oral para no generar incomodidades entre los miembros de la comunidad educativa.

El propósito de esta técnica es descubrir la estructura interna de la información, para “efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) - o eventualmente los efectos – de los mensajes tomados en consideración”. (Bardin, 2002, p. 32). Para lo cual, se ha utilizado como recurso metodológico los formatos de verificación o también llamados rejillas, constituidos por unidades y categorías de análisis que permiten comprobar la articulación del currículo con el horizonte institucional, el currículo diseñado, el modelo pedagógico, el currículo implementado contemplado en el PEI y los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, atendiendo los criterios de: existencia, claridad, coherencia y pertinencia. Los formatos de verificación mencionados fueron diseñados y orientados por la doctora en educación Diana Chamorro. (Véase Anexos A, B, C, y D).

Gracias al análisis documental realizado fue posible comprobar hallazgos valiosos que permiten plantear tomas de decisiones oportunas y sugerir recomendaciones viables que lleven a encontrar alternativas de cambio. Por lo cual, la información obtenida que se presenta ha respondido al modelo evaluativo escogido para esta investigación mediante las etapas de contexto, insumo, proceso y producto (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

8.1.1.1 *Horizonte institucional.* El Horizonte institucional encontrado en el documento PEI se encuentra conformado por la misión, visión, filosofía, principios y fundamentos institucionales, política de calidad, valores y perfil del estudiante.

Un primer aspecto evaluado ha sido la misión y su relación con los estudios que dan cuenta de las necesidades tanto del contexto como de los estudiantes, formuladas en la misión; esta relata que “admite niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales por discapacidad funcional motora, desplazados u otros” (PEI, p. 19). Así mismo, en el Proyecto Educativo Institucional se puede encontrar un análisis de la problemática de la comunidad educativa donde se manifiestan algunas de las necesidades y características del entorno del estudiante, entre las cuales describe:

La población estudiantil proviene de núcleos familiares de estratos socio-económicos 1 y 2, ubicados en sectores que en su mayoría se han desarrollado sin ningún tipo de planificación, por una parte, producto del fenómeno de la invasión generados por el desplazamiento de la población proveniente de otras regiones del país y por otra ante la necesidad de los núcleos familiares de obtener una vivienda propia (...). La prestación de servicios públicos es deficiente y no cuenta con escenarios deportivos, el servicio de transporte público no es bueno por no contar con las rutas necesarias para llegar a la institución, situación que obliga a muchos estudiantes que residen lejos del plantel a desplazarse a pie o en el mejor de los casos en bicicletas para asistir a clases o de regreso a sus residencias. Los estudiantes proceden de familias que presentan conflictos intra familiares por la desintegración de la unión de la pareja o por la situación económica, casos en las cuales los estudiantes se ven afectados y que por lo general quedan bajo la tutela de la madre como cabeza de hogar o familiares diferentes a sus padres y que por lo general se les observa un estado de sub-alimentación. (PEI, p. 18).

Sin embargo, esta descripción carece de evidencias de un estudio de necesidades que le den validez a la información suministrada en el documento PEI, por lo tanto, se calificó como inexistente y desactualizado.

La institución cuenta con la existencia de una misión sin especificar el proceso de su construcción, en el que considera como su propósito y razón de ser al afirmar:

Es de carácter oficial, ubicada en el barrio Tajamar II etapa, brinda los niveles de preescolar, básica, media técnica y formación de adultos y jóvenes en extra edad mediante modelos flexibles cumpliendo los requisitos emanados por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Municipal (PEI, p. 19)

A pesar de esto, no se puede definir qué tan actualizado se encuentra la redacción de la misión.

Ni en la misión, como tampoco en todo el documento PEI se contemplan los mecanismos de divulgación de la misión lo cual refleja que no existen, no se usan, ni se actualizan los medios de comunicación que permitan darla a conocer a la comunidad educativa. También es necesario informar que no existe evidencia de estudios sobre el valor añadido de la institución que la hace diferente de otras con una orientación similar, puesto que en la redacción de la misión no se contempla claramente su valor añadido. Es necesario recalcar que la IE desde sus principios y fundamentos institucionales hace mención a que “los principios son los que confieren identidad a nuestra institución, resalta su singularidad y la diferencia de los demás centros educativos” (PEI, p. 21). Fundamentándose así en la concepción humanista.

Sobre la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis, esta información se obtiene en la reseña histórica presente en el documento PEI, en el que enuncia:

En el año 2008 se ofrece la media técnica en los grados 10° y 11°, completando así todos los niveles (Preescolar, B. Primaria, Secundaria y Media). El énfasis de la media técnica es: Reparación y Mantenimiento de computadores y Corte y Confección y en el año 2011 se articula con el SENA con el programa patronista escalador y comercialización de Alimentos (PEI, p. 11).

Esta información se encuentra como un numeral aparte de la misión. Las mencionadas modalidades no se encuentran presente en ella, aunque ésta, solo hace mención a que está “comprometida con la formación de personas, en el desarrollo de competencias cognitivas, laborales, académicas, afectivas” (PEI, p. 19).

De igual forma, desde la misión se analizó cómo se articulan los principios, fines de la educación, y filosofía con el perfil del estudiante. En cuanto a esto, se puede decir que en la misión se contempla que los procesos de innovación son “guiados por la pedagogía dialogante” (PEI, p. 19) concepción que se relaciona con la concepción humanista planteada en el perfil del estudiante al considerar que “debe identificarse como persona humana con un conjunto de cualidades y valores que debe asumir a lo largo de su proceso formativo, y que le permita integrarse a la sociedad en pro de su desarrollo” (PEI, p. 30) el cual al egresar de la institución debe:

Estar dotado de una sólida concepción humanista de la vida, el respeto por ella y la de los demás y expresarlo en el ejercicio de su existencia cotidiana a través de la búsqueda del bien colectivo y el respeto de los derechos humanos (PEI, p. 30).

Pero estas concepciones carecen de fundamentación, siendo poco claras y coherentes al expresarse en la redacción de la misión. Existe cierto grado de claridad, coherencia y pertinencia, entre los principios filosóficos, pedagógicos y psicológicos con el perfil del estudiante, dando que su finalidad es conceder “una formación integral que promueva todas sus dimensiones mediante el acceso de conocimiento y al desarrollo de la autonomía para tomar decisiones responsables en lo personal y social.” (PEI, p. 21) Sin embargo, dentro de los principios existen algunos que pretenden una alta interacción con medios tecnológicos virtuales que el contexto poco accedería a ellos y que más adelante carecen de fundamentación, entre los cuales se encuentran:

- *La interacción entre colegas, entre alumno-docente, entre administrativo-docente y entre padres y docentes (a través de Software especializado, de comunicaciones remotas, y de redes sociales para compartir la realización de trabajos de aula y de administración de la institución).*
- *La vivencia de ambientes virtuales de aprendizaje, en los cuales no importa ni el lugar ni la hora para aprender, para hacer una consulta o para compartir información (PEI, p. 21).*

También es importante aclarar que los principios filosóficos, pedagógicos y psicológicos carecen de referencias bibliográficas para darle fundamentación a la conceptualización teórica que se encuentra en ella. De acuerdo a los fines de educación, están relacionados con el perfil del estudiante, sin hacer referencia a la ley 115 u otros fundamentos legales, sin tampoco especificar el origen de su construcción. Entre ellos brevemente se encuentran:

- *Fortalecimiento de su autoestima.*
- *Sentido de pertinencia con su familia y entorno.*
- *Protección, conservación y respeto por el medio ambiente.*
- *El respeto por la vida y la de los demás.*
- *Formación técnica hacia el mundo laboral.*
- *Autónomo, equitativo y capacidad de decidir.*
- *Capacidad analítica, crítica y reflexiva. (PEI, p. 30)*

Su articulación con la filosofía se evidencia en la misión cuando manifiesta que la formación del estudiante y el desarrollo de sus competencias es con “sentido crítico para su desenvolvimiento en el entorno, departamento y el país” (PEI, p. 19) buscando desde la filosofía “potenciar en el educando su capacidad crítica, reflexiva, analítica, creativa e innovadora, que le proporcione los elementos de juicio para comprender los niveles de desarrollo de la sociedad” (PEI, p. 20). Sus fundamentos no explicitan la escuela filosófica y el paradigma en el cual se ubica sus principios, que también carecen de referentes bibliográficos.

En la redacción de la misión no se refleja la relación con los valores, ni mucho menos con los valores que se asumen como lema institucional. En el numeral sobre la redacción de los símbolos sostienen como lema: la fraternidad, el progreso y libertad considerándose como un compromiso que adquiere cada educando que se integra a la institución. Mientras que existe mayor articulación que lo anterior, los valores con lo planteado en el perfil del estudiante.

La institución también cuenta con una visión, proyectada hacia el 2016 en el que establece que “será una institución de calidad, con un excelente nivel de competencias académicas, cognitivas, laborales y ciudadanas para brindar a nuestros educandos una formación integral” (PEI, p. 19), el cual se va a ver reflejado en los resultados de las pruebas saber 3ro, 5to, 9no y 11°. Aunque, esta no considera las necesidades de la sociedad a la cual pretende formar, siendo el fundamento de sus acciones y que deberá estar “enmarcada en los retos propuestos por la Constitución Política Nacional de 1991.” (Peinado y Rodríguez 2013, p. 49) en búsqueda de preparar nuevos ciudadanos.

La redacción de la visión hace referencia a la “implementación de nuevas tecnologías que garanticen el desarrollo del potencial humano de nuestros estudiantes” (PEI, p. 20). Lo anterior significa que no se conocen las innovaciones y tipos de avances tecnológicos por lo cual desea llevar a cabo su meta a futuro.

Por otro lado, no solo la misión, sino también la visión carece de medios de difusión para participarle a la comunidad, la identidad del plantel y las metas u logros que desea conseguir en un tiempo determinado. Para ello, Muriel y Rota (1980, p.229) sostienen:

La institución, a través de sus sistemas de comunicación institucional; puede hacer uso de los diversos medios de comunicación para difundir mensajes destinados a sus públicos. La selección de dichos medios dependerá de las características del público a quien se pretenda dirigir el mensaje y de sus patrones de uso de medios; de las características del mensaje y de los recursos con que se cuente para su difusión. Esta selección se plasma en lo que se conoce como una estrategia de medios en la que se delimitan el medio o medios de comunicación a utilizar.

Añádase a lo anterior, que la visión no posee de acciones para que haga posible lo que plantea. Todo esto parece confirmar que la misión y visión necesitan de ciertos postulados que cumplan con lo que idealiza, para que entre todos sus miembros conozcan y lleven a la práctica estos principios.

Con respecto a la formación en valores, la institución requiere de la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la dignidad, el amor, la honestidad como aspectos fundamentales para contribuir con el proceso de desarrollo humano y mejoramiento de la calidad de vida a pesar de que su definición se basa en el pensamiento de Laurence Kohlberg (s.f) al expresar que “las escuelas son instituciones cargadoras de valores por su misma función; debe transmitir el conocimiento, las habilidades y los valores necesarios para sobrevivir en una sociedad siempre cambiante” (PEI, p. 29), no presenta evidencias del proceso que originó la formulación de estos valores ni tampoco los define a cada uno.

La divulgación de los anteriores valores está a cargo de la labor docente y mediante las asignaturas de ética y valores humanos, “se le valorará su promoción para cada periodo académico teniendo en cuenta su planificación, el desarrollo de aprendizaje y el desempeño observable en su proceso de adaptación e integración en los diferentes contextos en los que interactué” (PEI, p. 29). Esto lleva a deducir que se requiere de mayores mecanismos de difusión para que la formación en valores y convivencia ciudadana se haga de forma transversal, atendiendo a las principales necesidades de los estudiantes. De igual forma se responsabiliza al docente de las diferentes áreas del conocimiento a contribuir con la potenciación de valores en

los educandos. Se obtiene esto como poco criterio de articulación de los valores al currículo diseñado, sin contemplar en ello el proceso para llevarse a cabo.

Otro aspecto del análisis ha sido cómo la filosofía acoge las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. En ella no se retoma las necesidades del contexto y las necesidades específicas de los estudiantes. No obstante, en la redacción de principios y fundamentos institucionales define la concepción humanista del hombre en la que alude “como ser racional en proceso de desarrollo que con todas sus potencialidades pueden proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano.” (PEI, p. 21)

Analizado lo anterior, es posible afirmar que la filosofía institucional carece de las concepciones de hombre, mujer, niño, niña, ciudadano y ciudadana; de información sobre el proceso de su origen y los mecanismos de socialización con la comunidad.

En cuanto a existencia de mecanismos para integrar la filosofía institucional a la cotidianidad de la escuela; en la filosofía se hace referencia:

El acto educativo será un proceso planificado, mediante la construcción de un currículo pertinente concertado con la comunidad educativa, organizando los planes y programas de manera disciplinar e interdisciplinar, y el desarrollo de un enfoque metodológico activo y creativo, que impulse la participación del educando en la construcción del conocimiento, que le garantice satisfacer sus necesidades, intereses y aptitudes” (PEI, p.20).

Sin especificar los mecanismos que hagan, que la filosofía sea parte de la realidad educativa y que permitan establecer si los resultados obtenidos están acordes con ella.

Finalmente, en lo que se refiere a las metas educacionales relacionada con el aprendizaje y la formación, se puede notar que no existen dichas metas, ni tampoco se fundamenta con las necesidades del estudiante, ya que las presentes estrategias y metas a largo, mediano y corto plazo para mejorar la calidad en el proyecto educativo son de tipo de gestión administrativa y pedagógica proyectadas a alcanzarse desde 2013 hasta el 2016, y enfocadas hacia la infraestructura, capacitaciones docentes y subir el nivel en los resultados de las pruebas ICFES, careciendo de acciones precisas para lograrlo.

Todo esto parece confirmar que, entre los documentos estudiados, las metas no estipulan los niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes en las competencias de las diferentes áreas, cómo deberán alcanzarse mediante la ejecución de los proyectos transversales y cómo se incorporan con la filosofía y la misión de la institución.

8.1.1.2 Currículo diseñado. Otro punto revisado en este análisis es el currículo diseñado del cual se puede decir que existe un documento institucional incompleto que no refleja el periodo de vigencia del currículo, tampoco presenta en su totalidad todos los componentes, especialmente en gestión académica; algunos de ellos se han realizado de manera aislada y no se encuentran incluidos en el PEI, sino como otros documentos.

El documento no indica el tiempo de construcción, y tampoco evidencia la construcción de un currículo formal de manera conjunta en la institución, se puede denotar que hay elaboraciones independientes de planes de asignaturas o proyectos realizados por los docentes y directivos desde sus perspectivas particulares. Así mismo, el documento no evidencia los medios

y periodo de socialización del currículo con docentes y otros miembros de la comunidad en búsqueda de su actualización o en este caso de su completa construcción.

Otra característica que presenta esta parte del documento es que no se encuentra establecido la selección y organización de los contenidos, ni el proceso seguido para su selección, en consecuencia, a lo anterior, el currículo diseñado escasea de la articulación con las concepciones niño, hombre y ciudadano, que tampoco se encuentran definidas en la filosofía institucional y la manera cómo se incorporan las necesidades. Aun así, en algunos planes de asignatura elaborados de forma independiente como en el caso de español e inglés se aprecia un pequeño diagnóstico que manifiesta algunas necesidades académicas y sociales de los estudiantes.

En relación al concepto de calidad, esta se define aparte y se encuentra en el numeral de términos y definiciones, conceptualizada como el “grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos” (PEI, p. 7) que a pesar de ser muy breve su enunciado no se vuelve a retomar o a vincular más adelante. Algo similar, ocurre con la concepción de competencia, dado que esta no se encuentra definida en el PEI.

Con respecto a la organización disciplinar, se tiene poca información porque el currículo solo cuenta con un pénsum que divisa la organización de áreas, asignaturas, intensidad horaria en todos los grados desde transición hasta once y la integración del Programa Todos a Aprender para las áreas fundamentales en la básica primaria; En esta organización no se presencia el desarrollo de las competencias, ni las experiencias de aprendizaje requeridas para el ser, el saber,

el saber hacer y la convivencia social en las diferentes áreas o proyectos. Aunque se evidencia su preocupación en aumentar una hora en la intensidad horaria a algunas asignaturas tales como el área de inglés desde el grado sexto hasta el grado noveno, el área de matemáticas de sexto a once y en el área de filosofía.

8.1.1.3 Modelo Pedagógico. Dentro de los documentos evidenciados en el PEI, se establece el modelo humanista desde la pedagogía dialogante, sosteniendo que la estructura del modelo se adquiere a:

Los paradigmas relevantes de una educación dinamizada por los diversos acontecimientos de la globalización, cambios rápidos en el mundo del trabajo, la necesidad de la reconstrucción social y la emergencia de un nuevo país, el esfuerzo por el fortalecimiento de la sociedad civil, el gran impacto cultural causado en las personas por los medios masivos de comunicación, la revolución constante del conocimiento la tecnología, el flujo enorme de información poco duradera, la apertura del país a la economía de libre mercado y los requerimientos de una lucha justicia social, entre otros (PEI, p. 37)

Este modelo reconoce la interestructuración entre el sujeto y la cultura, la diversidad de las inteligencias y el desarrollo de las dimensiones cognitivas, valorativas y praxiológicas. Dentro de sus principales características se encuentran “el papel activo del estudiante en el proceso de desarrollo, también en la institución se privilegia el desarrollo frente al aprendizaje y se desarrollan las dimensiones cognitivas, afectivas, practicas, comunicativas y sociales” (PEI, p. 38) por lo que este modelo pretende el desarrollo de la inteligencia, de la personalidad y la capacidad creativa de los estudiantes.

Los elementos teóricos que soportan el modelo son tenidas en cuenta desde las etapas del desarrollo intelectuales del Jean Piaget, el aprendizaje social de Liev Vigotsky, la interacción entre los conocimientos de David Ausubel y el aprendizaje autónomo, gran parte de la fundamentación aparece con diagramas no contruidos por la institución. Ese modelo está basado en los trabajos de Vygotsky, Wallon y Merani (s.f).

A pesar de la conceptualización presentada en el modelo, este carece de evidencias para su selección acorde a las necesidades del contexto y de referencias bibliográficas para su fundamentación. En lo que es posible afirmar que gran parte de la teoría es tomada de la Fundación Alberto Merani.

Acerca de la articulación del modelo con las concepciones planteadas en la teoría curricular y el horizonte institucional, en cuanto a la definición de enseñanza, se puede afirmar que desde los principios pedagógicos se hace mención que los educadores implementaran el modelo de enseñanza por niveles. El primero de ellos es la recapitulación de lo trabajado en el pedido anterior; el segundo es la presentación general del tema; el tercero, el aprendizaje básico de los instrumentos o de las operaciones intelectuales (habilidades esenciales); el cuarto su socialización y el quinto el de producción o aplicación, mientras que en el modelo pedagógico de la institución no hay una definición de como la institución concibe la enseñanza y el aprendizaje, muy a pesar de que en los principios pedagógicos, filosóficos y psicológicos del PEI encontramos que se mencionan referencias teóricas que aportan y se relaciona con lo que pretende el modelo pedagógico. Dichas teorías no se encuentran profundizadas ni sustentadas con referencias bibliográficas.

Lo mismo ocurre con las concepciones de aprendizaje, evaluación, calidad y competencia que tampoco están definidas en el modelo pedagógico. Con relación al aprendizaje, en las gráficas que narran brevemente las metodologías y estrategias a seguir, estas se refieren a un aprendizaje auto dirigido, en el que también en la gráfica donde se muestra el rol del estudiante manifiestan que este es responsable de su propio aprendizaje, relacionando los contenidos con la estructura cognitiva.

En lo que corresponde a la evaluación se encuentra una representación que menciona ligeramente los tipos de evaluación del modelo, lo cuales indican que son de tipo formativa, potencializadora, contextualizadora, intersubjetiva, pero no detallan sobre las bases de esta evaluación. También se plantean los criterios de Promoción y evaluación orientados según el decreto 1290.

Con respecto al concepto de calidad este solo está en el numeral de términos y definiciones, haciendo referencia al grado de cumplimiento de la formación integral de los estudiantes y de las expectativas de madre, padre y acudiente. El PEI también carece de criterio concreto sobre como conciben el término de competencia, aunque este hace mención al fortalecimiento de las competencias básicas, ciudadanas, generales y laborales, sin especificar cada una de ellas.

Debido a que en el PEI no está especificado las concepciones de niño, hombre y ciudadano, el modelo pedagógico carece de articulación con ello. Sin embargo, en los principios pedagógicos se contempla una pequeña definición de hombre desde la concepción humanista

mencionada anteriormente en el análisis de la filosofía. No obstante, la concepción del educando se orienta a ser crítico reflexivo, según el horizonte del PEI y que lo haría coherente con el modelo pedagógico.

De acuerdo a los recursos y la metodología para la enseñanza, las estrategias para el aprendizaje y el desarrollo de competencias se denota que estas no están claramente definidas en el modelo, lo único que se relaciona con esto es una representación de estrategias que posee e indican para la enseñanza un trabajo meta cognitivo, duda, error y disonancia cognitiva, mapas de rutas, de operaciones y conceptuales, y mapa pre categorial y categoriales para la comprensión y enseñanza problémica; En el aprendizaje, el análisis de estudio de casos, consulta de producción escrita, resolución de problemas y para la evaluación, talleres y trabajos de comprensión lectora, laboratorios y guías de trabajo practico tanto individual como grupal. Por otra parte, tampoco evidencia el desarrollo de las competencias en cuanto al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir juntos.

El modelo carece de un referente de recursos físicos, audiovisuales e impresos que sean requeridos para su implementación y promuevan la participación del alumnado, solo se evidencia desde un esquema de rol del docente, en el que alude que este es el creador de material didáctico y pedagógico acorde a las necesidades de los estudiantes.

El modelo pedagógico a través del esquema de procesos de evaluación manifiesta que estos son: la comprensión global, el dominio específico, la transferencia y la aplicación, el cambio de enfoque, la modificación de la perspectiva y el parafraseo. En cada proceso contempla

indicadores de criterios para la realización de cada uno de ellos sin especificar indicadores de aprendizaje, tareas, tiempo ni procedimientos, como tampoco explicita el procedimiento de evaluación a los docentes como seguimiento de las actividades que realiza.

Sobre el proceso que realiza para fortalecer los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y prevenir el fracaso estudiantil. En el PEI no se evidencian políticas ni mecanismos de difusión, como tampoco se refleja programas de apoyo pedagógico. Aunque vale la pena aclarar que, en el numeral de planes de estudio, solo nombra la implementación del Plan Nacional Todos a Aprender en los grados de primero a quinto.

Con relación a los procesos que siguen para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias. El PEI cuenta con un SIE en avance del año 2014, el cual establece criterios para la valoración de los aprendizajes, considerando como tipos de conocimiento a la que responde la evaluación: Conocimiento declarativo, conocimiento procedimental, taxonomías del aprendizaje, y dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, que no están contemplados en el modelo pedagógico. Allí también se encuentra los criterios de desempeño cualitativos: superior, alto, básico, y bajo; y también la escala cuantitativa del 1.0 al 10.0 en el cual 10.0 corresponde al desempeño superior.

De igual forma se encuentran los criterios de promoción, entre los cuales están: haber alcanzado nivel básico, alto o superior en todas las áreas académicas; la calificación mínima para la aprobación de una asignatura es 6.0, límite inferior de la valoración en nivel básico; son promovidos al siguiente grado los estudiantes que habiendo perdido una o dos áreas o cuatro asignaturas al final del año lectivo realizan las actividades pedagógicas complementarias

especiales y logran superar el nivel de desempeño bajo y un estudiante aprueba un área al momento que promediar las calificaciones de cada periodo y esta es mayor o igual a 6.0. De igual forma se contemplan los criterios de reprobación especificándose de acuerdo al nivel y grados.

Las formas de evaluación, tipos de evaluación e instrumentos carecen de articulación con las metas, y concepciones de enseñanza y aprendizaje, dado que están no están definidas en el PEI. En el SIE expresa que la evaluación se lleva a cabo en diferentes momentos tanto, durante como después del proceso Enseñanza-Aprendizaje, a través de diversos medios, orales y escritos, formales e informales. El proceso de evaluación obedece a una fase del proceso de desarrollo curricular complementario de la planeación y a la implementación del currículo, sin especificarla y contemplarla en el modelo pedagógico.

Los tipos de evaluación siendo informativa, sumativa, diagnóstica, de nivelación, externas y estandarizadas desde la concepción del decreto 1290 careciendo de instrumentos para ello. Aunque la evaluación se lleva a cabo en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, no especifica los responsables, el tiempo y las estrategias para cada momento. Para lo cual tampoco contempla los periodos de recuperaciones, ni actividades complementarias.

En cuanto a la utilización de los resultados de la evaluación es de acuerdo al artículo 3 del decreto 1290 del 2009. Sin embargo, el modelo requiere ser más explícito en los mecanismos de difusión, análisis de resultados y uso de los informes. Dado que los mecanismos de difusión,

análisis de resultado, diseño e implementación de acciones y los informes realizados en la básica primaria se manejan a través del Programa Todos a Aprender del MEN.

8.1.1.4 Plan de estudio y malla curricular. En el PEI se encuentra digitalizado las áreas y asignaturas de formación con su respectiva intensidad horaria. Mas no contempla un plan de estudio institucional, por lo cual los documentos analizados en esta sección son planes de asignatura de las áreas de inglés, humanidades y matemáticas; las cuales solo se tuvo acceso a ellas y claramente se evidencia que sus formatos no son similares. Estos planes de asignatura son propuestas independientes planteadas por cada docente.

Algunos de estos planes incluyen actividades metodológicas y evaluativas, sin fundamentaciones teóricas e incoherentes con el modelo pedagógico institucional. Allí no se describen las concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación, calidad y competencia, de acuerdo a lo que se encuentra planteado en el PEI de la institución, de forma breve con pocos fundamentos teóricos.

En los planes de asignaturas no existe una explicación que relacione el proceso de enseñanza-aprendizaje con el modelo pedagógico humanista dialogante, tampoco una justificación que describa por qué se enseña, cómo se va a llevar a cabo el proceso educativo en el aula, la didáctica a utilizar para el área. Así mismo no se evidencian teorías de aprendizajes dentro de los planes de asignaturas.

En los planes de asignaturas no se evidencia una conceptualización de evaluación, pero si se encuentra dentro del formato del plan una descripción de la forma de evaluar las temáticas

correspondientes a cada periodo escolar. Incluyendo actividades evaluativas de tipo formativa y sumativa.

A pesar de que no contiene una definición o articulación referente a la calidad educativa, nombran competencias específicas del área. En el caso de matemáticas son: comunicación, ejercitación, modelación, razonamiento y solución de problemas; En inglés: competencias comunicativas, lingüística, pragmática y sociolingüística y en el de humanidades no las especifica. No articulan competencias ciudadanas, ni las laborales específicas para educación media, teniendo en cuenta que dentro del PEI no existen los programas de los énfasis de la institución educativa.

No existe articulación con las concepciones de niño y niña, hombre y mujer y ciudadano y ciudadana porque no están presentes en el PEI. Los contenidos presentan poca relación con el desarrollo del perfil del estudiante, siendo desarticulados con lo expuesto en el PEI, el cual proyecta al estudiante a la competitividad en el mundo laboral, como poseedor de una sólida formación técnica, encaminado a valores que permiten ser sociable, respetuoso con los demás, con el medio ambiente y la vida. Además de ser autónomo, analítico, crítico y reflexivo.

En cuanto a la evidencia del modelo, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología es posible decir que los métodos de enseñanza que se utilizan no están relacionados con las necesidades diversas de la población educativa, algunos planes de asignatura se estipula la relación de los métodos de enseñanza de acuerdo al área, grado y periodo mencionado las áreas y niveles, pero no las

estrategias en cada uno de ellos. Están presentes los recursos a utilizar de acuerdo al área, grado y nivel, a pesar de que el PEI carece de un inventario discriminado de los recursos a usar.

Otro aspecto a evidenciar es que los planes carecen de métodos de enseñanza - aprendizaje y actividades para el manejo de bajo desempeño y problemas de aprendizaje por periodo académico. Tampoco exponen de estrategias que promuevan el aprendizaje y el desarrollo de competencias en cada una de las áreas, ni actividades, planes apoyo y actividades de acompañamiento para la realización de recuperaciones por períodos.

Culminado la recolección de información se adquirieron las siguientes categorías:

Cuadro 5

Categorías emergentes del Análisis Documental.

DIMENSION CIPP	CATEGORIAS EMERGENTES
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de necesidades sin evidencia de un estudio.
Entrada	<ul style="list-style-type: none"> • Horizonte institucional que carece de algunos postulados. • Horizonte institucional con proyección a cumplirse sin contemplar medios de difusión. • Valores con necesidad de mecanismos institucionales de divulgación. • Currículo diseñado sin medios de socialización. • Ausencia de concepciones teleológicas. • Ausencia de metas formativas y de aprendizaje. • Currículo diseñado que carece de evidencias de construcción y postulados. • Organización disciplinar sin definirse. • Modelo pedagógico con teoría curricular, sin soporte bibliográfico. • Inexistencia del plan de estudio sin articulación con el horizonte institucional.

Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías, estrategias y competencias del modelo sin especificar. • Metodología acorde al área sin especificar necesidades y estrategias. • Modelo pedagógico carente de concepciones calidad y competencia. • Ausencia de políticas institucionales para el apoyo escolar y prevención del fracaso estudiantil. • Existencia de tipos y criterios de evaluación sin seguimiento. • Ruta de evaluación con necesidad de articulación, instrumentos y retroalimentación. • Socialización de evaluaciones externas a través del PTA. • Métodos que carecen de enseñanza y estrategias para bajo desempeño.
---------	--

Información recopilada en la IE. Elaborado por el grupo investigador.

Con respecto a las rutas de evaluación promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel y área. En estos planes no se encuentran existentes las rutas de evaluación y ni relación con los criterios de promoción planteados en el SIE. Los tipos e instrumentos de evaluación carecen de articulación con las metas educativas, que tampoco existen en el PEI.

En algunos planes de asignatura se encuentran los instrumentos relacionados con el estándar de acuerdo al área, aunque falta que tanto en los planes de mejora como en los planes de estudio lleven a un proceso de retroalimentación.

8.1.2 Entrevista estructurada. El propósito de esta técnica es recopilar datos de las dimensiones del modelo CIPP y obtener así información precisa para su consecutivo análisis. La aplicación de esta técnica fue llevada a cabo de forma individual a tres directivos: el rector y dos coordinadores con su respectiva aprobación y autorización firmada. Las transcripciones de las entrevistas se pueden leer en el Anexo K.

Para la recolección de la información otorgada por los directivos mediante la entrevista estructurada, fue necesaria la grabación del audio para su posterior transcripción y codificación que permitieron determinar las categorías relevantes que surgieron en esta técnica. Esta técnica de entrevista desde la perspectiva cualitativa es “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Sampieri et al, 2014, p. 403).

Sin embargo, para el caso de este estudio con carácter investigativo, se llevó a cabo la entrevista estructurada tenida en cuenta como el “conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y que están preparadas de antemano”. (McMillan & Schumacher 2005, p. 49-50). Para ello fue necesario utilizar como instrumento una guía de entrevista que contiene 17 interrogantes estructurales (véase anexo E) en las que se le solicita al entrevistado “una lista de conceptos a manera de conjunto o categorías” (Sampieri et al, 2014, p. 14).

La realización de las entrevistas se pudo lograr en fechas y espacios diferentes. Para el caso del rector se desarrolló en su oficina en dos etapas, debido a que fue interrumpida por un inconveniente de indisciplina por parte de uno de los estudiantes de grados superiores que se encontraban por fuera de la institución. La primera parte se ejecutó hasta la pregunta 10, motivo

por el cual debió culminarse en otro día. En el caso de los coordinadores, se efectuaron sin inconveniente en la sala polivalente de la institución, pero si fue necesario solicitar el espacio en varias ocasiones por los compromisos que presentaban en el momento.

Las preguntas de la entrevista han sido diseñadas teniendo en cuenta las dimensiones del modelo evaluativo CIPP y de las respuestas concedidas por parte de los directivos se realizó el siguiente informe que revela los resultados más significativos.

Para tener información sobre la dimensión del contexto se formularon las preguntas 2 y 3. Entre las conclusiones relevantes de la indagación se encuentran que los directivos concuerdan al afirmar que la modalidad que brinda la institución está acorde a las necesidades del contexto.

Bueno, sí responde, porque no solamente nuestra misión está orientada, también con los niños que tienen alguna clase de discapacidad, eh, tanto es así que la gran mayoría de nuestra población está compuesta por jóvenes desplazados de la violencia. Entonces ese es una, una necesidad y tenemos niños con necesidades educativas, (Eh) cognitivas (Entrevista Rector: Turno 4-R).

Teniendo en cuenta lo anterior, el coordinador reconoce que la modalidad planteada en la misión requiere mayor proyección en lo social.

“En este instante sí, pero falta proyectarla más hacia el impacto social.” (Entrevista coordinador 1: Turno 4-C1)

Estas necesidades de los estudiantes se determinaron mediante la aplicación de cuestionarios hacia la comunidad educativa con la finalidad de escoger las modalidades apropiadas a la formación de los estudiantes, para ello:

“En el 2008 se construyó una encuesta, la cual no, no conozco, pero esa encuesta se hizo a padres de familia y estudiantes y a partir de ahí se escogieron los dos, las dos modalidades”
(Entrevista coordinador 1: Turno 6 – C1).

A pesar de haberse realizado un estudio para la identificación de las necesidades de los estudiantes, los directivos reconocen que aún existen necesidades que no se han logrado satisfacer. Entre las cuales se encuentran la falta de personal idóneo y las nuevas demandas del mercado laboral.

(...) No alcanzamos a que esas necesidades sean cumplidas en un 100 por ciento. Vuelvo y repito porque, porque nos falta personal idóneo y capacitado para suplir cada una de estas; de pronto el profesor de aula hace lo que puede en ese momento, pero todavía no falta otro recurso humano para poder completar el 100 por ciento estos jóvenes y darle lo que verdaderamente ellos necesitan. (Entrevista rector: Turno 6-R).

(mmm) Bueno con los cambios del entorno y todas necesidades y teniendo en cuenta los intereses de los niños (eh) pues hemos visto que hay la, hay muchas necesidades en cuanto a las oportunidades que se les deben brindar a los jóvenes.
(Entrevista coordinador 2: Turno 6-C2)

Otras de las dimensiones indagadas ha sido el input, para ello se formularon los interrogantes 1, 4, 5, 6, 7, 8 y 14. Se puede confirmar por partes de los coordinadores que la construcción de la misión se realizó en el año 2010 mediante un diplomado del MEN que luego se llevaría a consenso con los docentes.

En el año 2010 se realizó un diplomado en administración educativa, (eh) fueron invitadas las dos, las dos, los dos (eh) directivos, docentes, la rectora y un coordinador (eh) y en la construcción de, de la parte de lo que es la plataforma

estratégica de la institución se construyó la misión. (Entrevista coordinador 1: Turno 2-C1)

Por otro lado, los directivos consideran que el alcance de la visión se ha ido consiguiendo y esto se ve reflejado en las pruebas internas, externas y beneficios obtenidos en cuanto a becas de los profesores y el reconocimiento de la institución. Siendo estas las evidencias que dan cuenta de su proyección logrado en la comunidad.

Sí, sí se está alcanzando (eh...) (...) la visión no en su totalidad, pero si se está alcanzando (eh) se refleja en los resultados de las pruebas saber, las becas que se han ganado los, los profesores de la institución, el posicionamiento de los estudiantes en el contexto laboral, de lo poco que se ha hecho seguimiento en los convenios interinstitucionales y, y otros beneficios que han tenido obtenido en la escuela hasta el momento. (Entrevista coordinador 2: Turno 8-C1).

Así mismo, por parte de los coordinadores se afirma que la construcción de la visión fue realizada mediante el diplomado realizado en el mismo año en que se llevó para la construcción de la misión, llevando así el mismo proceso.

“Bueno en este proceso (Eh) se hizo con la comunidad educativa (Eh) también con diplomados en administración educativa realizado por el Ministerio de Educación entre los años 2010 y 2011”. (Entrevista Coordinador 2: Turno 10- C2)

Sin embargo, cuando se indagó sobre los mecanismos que contempla la institución para comunicar la misión y visión y estas sean conocidas por parte de la comunidad educativa, se puede asegurar que se han realizado socializaciones exclusivas para ellos y también se notifica desde el quehacer diario de directivo y docente con los estudiantes.

Misión y visión tiene una interrelación ya que en nuestro diario quehacer le comunicamos siempre a nuestros estudiantes lo que ellos pretenden ser en el futuro y que nosotros como institución cada día luchamos para que esa calidad educativa sea una realidad en este momento estamos en un nivel alto pero nuestra meta es llegar a ser a estar ubicados en el nivel Superior.
(Entrevista rector: Turno 12-R).

Pero existe cierta inconformidad por parte de uno de los coordinadores, al reconocer que el horizonte institucional carece de mecanismos claros y colectivos, que permitan no solo, ser lo suficientemente socializada en comunidad, sino que, además, se requiere de políticas institucionales que permitan mayor apropiación de ella liderada por parte de los directivos.

“Falta ese trabajo, ese direccionamiento estratégico desde, desde la rectoría, no existe una política que, que (eh) nos permita a todos (eh) apoderarnos de la de la misión y la visión”. (Entrevista coordinador 2: Turno 12-C1).

Por otro lado, los directivos manifiestan que cuentan con un currículo construido en consenso, acorde a las necesidades que presentaba la comunidad en el momento de su construcción, aunque también afirman que al currículo se le han hecho algunas modificaciones con la asesoría de un capacitador, teniendo en cuenta las nuevas necesidades que han surgido:

Bueno, para la construcción del currículo en un comienzo se concertó con los docentes que en ese momento se encontraba en nuestra institución trabajando un currículo sencillo. Pero a medida que nuestra institución fue creciendo y fue institución completa ya ese currículo, (¿¿??) lo hemos ido cambiando de acuerdo a las necesidades que se tiene. Hoy nuestro currículo es un poco más amplio, pero todavía sentimos que le falta y que nos toca mejorarlo entre todos para que sea un currículo pertinente.
(Entrevista rector: Turno 14-R)

El proceso de construcción curricular se realizó (eh) pues con toda la comunidad educativa, con todos los docentes y teniendo en cuenta, pues un personal, un capacitador idóneo para poder nosotros alcanzar un avance en los logros de enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes.

(Entrevista coordinador 2: Turno 14-C2)

De la misma forma, dentro de la construcción curricular los directivos sostienen que la institución se fundamenta en el modelo pedagógico humanista desde la pedagogía dialogante, basado en el modelo de la escuela de Alberto Merani, con algunos ajustes del cual surgió el nombre del modelo que tiene actualmente. Este también fue construido en el año 2010, ya que anteriormente la institución no se había apropiado de un modelo pedagógico institucional y por tal motivo este había sido sugerido como propuesta por parte de algunos docentes y directivos en espacios de semana institucional para su aprobación ante los otros docentes y el consejo directivo y académico.

“El modelo actual se construyó con el acompañamiento del coordinador académico y se concertó con varios docentes...” (Entrevista rector: Turno 18- R).

(...) Entonces se (eh) convocó en una semana institucional a todos los docentes que realizarán una propuesta (eh) qué modelo pedagógico se podría implementar en nuestra institución (eh), dos profesores plantearon el modelo pedagógico de Alberto Merani, pero se hizo como especie, de una de una alteración, una pequeña alteración, des de ahí sale o surge el nombre (eh) modelo pedagógico humanista desde la pedagogía dialogante. (Entrevista coordinador 1: Turno 16-C1)

Con relación a los mecanismos que la institución utiliza para comunicar y hacer seguimiento al currículo los directivos reiteran que este se realiza semestralmente, pero ninguno

específica sobre el tiempo, lugar, espacio e instrumentos destinados exclusivamente para el proceso.

“Para hacer seguimiento al currículo siempre se hacen (eh) las reuniones semestralmente para realizar lo que es la planeación y muchas veces se toca en esas reuniones temas curriculares” (Entrevista coordinador 2: Turno 26-C2).

En lo que respecta a la dimensión del proceso se formularon las preguntas 9, 11, 12, 13, 15, 16 y 17. En esta dimensión se puede concluir desde los directivos en lo referente a la teoría que fundamenta el currículo, que sus repuestas manifiestan diversas informaciones. Lo que confirma que aún no existe claridad, ni tampoco apropiación de las teorías curriculares que se deberían desarrollarse en los procesos de aula. Lo cual sus respuestas evidencian que el currículo está enfocado en dos posturas diferentes: Técnico y crítico social.

Nuestro currículo se fundamentó en un comienzo en teoría de varios autores que apuntan al aprendizaje de nuestros estudiantes autores como Piaget, Vygotsky, etcétera. Actualmente nuestro currículo es más pertinente porque ha sido concertado de acuerdo a las necesidades del entorno. El modelo pedagógico si tiene coherencia con el (eh) la teoría curricular ya que este se enmarcó en la pedagogía dialogante. (Entrevista rector: Turno 20-R).

Desde mi punto de vista, aclaro, no existe una, una, una claridad sobre eso en la institución desde mi punto de vista analizando vuelvo y (eh...) aclaro esa parte la cultura institucional se enmarca más o menos, si es necesario la contextualización, en una sola, no en una sola, sino en una combinación de un currículo tradicional y un currículo como crítico, algo así (...)
(Entrevista coordinador 1: Turno 18-C1)

En cuanto a las características distintivas del currículo, uno de los coordinadores considera que el currículo actual no cuenta con una estructura consolidada que permita su institucionalización.

“Partiendo de que no existe una, una estructura (Eh) consolidada de currículo en la escuela (...)” (Entrevista coordinador 1: Turno 22-C1)

Sin embargo, los tres directivos manifiestan que el currículo se caracteriza por las relaciones sociales, la participación activa, la orientación al logro y otras de carácter administrativo que contribuyen a la formación de los padres, los docentes y estudiantes.

Las características distintivas del currículo de nuestra institución van encaminadas hacia el trabajo colaborativo, formación docente y administrativo; apoyo administrativo, gestión del conocimiento, capital intelectual. Esto es de base tecnológica e Innovación, investigación de calidad y estrategias de gestión y control. (Entrevista rector: Turno 24-R)

Dentro de las debilidades que los directivos consideran que presenta el currículo de la institución, ellos alegan la falta de compromiso por parte de la comunidad educativa, ya sea interna en la institución o de la comunidad con la institución. Así mismo algunas de las características distintivas del currículo mencionadas anteriormente presentan debilidades para hacerlas posible.

“Considero que algunas debilidades que tiene nuestro currículo es la falta de compromiso de algunos docentes” (Entrevista rector: Turno 26-R).

Entre las debilidades que tiene el currículo nos damos cuenta que pues eh los compromisos con y de la comunidad, el trabajo colaborativo, la formación docente y administrativa, el apoyo administrativo, la gestión del conocimiento, lo que hace la parte de las redes (Eh) de la base tecnológica, las innovaciones, las investigaciones, la calidad y la estrategia de gestión y control. (Entrevista coordinador 2: Turno 22-C2)

Por otro lado, la información suministrada con relación al currículo diseñado, los tres directivos atestiguan que el currículo de la institución educativa se centra en el desarrollo de las competencias básicas.

“El currículo se centra en las competencias básicas.”

(Entrevista rector: Turno 28-R)

“El currículo se centra en las competencias básicas.”

(Entrevista coordinador 2: Turno 24- C2)

Desde la perspectiva de los coordinadores al referirse al concepto de calidad, manifiestan que esta la asumen desde la perspectiva de la cartilla 34 orientada por el Ministerio de Educación Nacional. Aunque ellos no definen la concepción de calidad asumida en la institución educativa.

“Bueno se hace desde la perspectiva de la calidad y toda propuesta con el Ministerio educación teniendo en cuenta la cartilla 34.” (Entrevista coordinador 2: Turno 32-C2)

Para lo cual el rector reconoce que el currículo de la institución ha permitido alcanzar las metas de calidad propuestas, con el compromiso de la comunidad educativa.

(...) Se está trabajando para mejorarla día a día, con el compromiso no solamente de los docentes sino también de los padres de familia y estudiantes. Yo Considero que, (eh), con la implementación de este currículo nos ha permitido alcanzar metas que van encaminadas a la calidad educativa. (Entrevista rector: Turno 36-R)

En lo relativo a la implementación del currículo y cómo lo aseguran en su institución, los directivos manifiestan que este se realiza en consenso durante la planeación semestral y la evaluación que se lleva acabo a los docentes. Sin especificar los mecanismos e instrumentos utilizados para ello.

“... Hacemos con la planeación que hacemos semestralmente hacemos seguimiento a través de evaluaciones que hacemos con los mismos docentes.” (Entrevista rector: Turno 32-R)

De igual forma, en los comités curriculares conformados en la institución, el rector manifiesta que este se realiza siguiendo las pautas de la cartilla de autoevaluación institucional orientada por el MEN.

“Se realizan desde la perspectiva de la calidad propuestas por el MEN en la cartilla 34.” (Entrevista rector: Turno 34-R)

No obstante, desde la perspectiva que exponen los coordinadores, la realización de los comités; esta no cuenta con una continuidad precisamente para trabajar componentes curriculares, sino que estos surgen cuando existe la necesidad de hacerlo, pero no en espacios, ni tiempos únicamente para temas propios del currículo.

“Siempre se ha tratado de hacerlo y buscar los espacios (eh) la frecuencia es se puede hacer semestralmente o se puede hacer cuando haya la necesidad. (Entrevista coordinador 2: Turno 30-C2)

Una de las falencias en la indagación de esta dimensión es que no se formularon preguntas referentes a la vinculación de los padres de familia en los procesos curriculares. Finalmente, para la dimensión de resultado se formuló la pregunta 10, en el cual el rector y uno de los coordinadores manifiestan satisfacción al afirmar que el modelo pedagógico es coherente con la teoría de Alberto Merani.

“El modelo pedagógico si tiene coherencia con el (Eh) la teoría curricular ya que este se enmarcó en la pedagogía dialogante.”

(Entrevista rector: Turno 22-R)

8.1.3 Grupos focales. Se implementó la técnica de grupos focales independientes conformados por estudiantes, padres de familia y docentes con la previa aprobación de las directivas de la institución y participantes del grupo. Para la realización de esta técnica se hizo una grabación de audio, con la que se elaboró la transcripción de cada una de ellas, y su posterior análisis de la información. Estas transcripciones se encuentran en el Anexo L.

Con el fin de garantizar la asistencia mínima requerida de participantes para la conformación de cada grupo se citaron a quince padres y quince estudiantes; de los cuales, en el caso de los estudiantes todos acudieron a la citación obteniendo una representación de los diferentes grados y niveles, en el caso de los padres la asistencia fue de 11 en total.

En cuanto al grupo focal de docentes, este se llevó a cabo durante la semana institucional, y contó con la participación de trece docentes de diferentes áreas, niveles y grados.

El espacio donde se llevó a cabo el grupo focal fue la sala de audiovisuales de la institución, a manera de introducción se plantearon los objetivos de la evaluación curricular, la finalidad del grupo focal y se aclaró ante el grupo que las opiniones planteadas iban a ser tratados de forma confidencial, para lo cual se le asignó a cada participante un número, con el que se identificaron al momento de su intervención.

El grupo focal es una técnica importante para las investigaciones cualitativas, ya que permite recoger información muy variada sobre un problema desde diferentes perspectivas y además, que permite a los participantes exponer sus puntos de vista de una manera más espontánea, esto en el caso de la investigación educativa es de mucha ayuda pues brinda información rica para reflexionar sobre las vivencias de los actores al momento de desarrollar procesos educativos; logrando así un análisis más complejo y completo de este.

El grupo focal según Álvarez-Gayou (2003, p.131-132):

Es una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema, u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.

El objetivo de estos grupos focales es identificar lo que la comunidad educativa piensa, cree o sabe sobre el currículo de la institución, y sobre los aspectos que no están claramente

definidos en el PEI, con este fin se utilizó como instrumento metodológico un protocolo para cada grupo focal donde están todas las indicaciones y contiene las preguntas que se realizaron.

Para el caso de los estudiantes se formularon diez preguntas, en el de los padres de familia once y a los docentes diez, algunas de ellas incluían preguntas de apoyo para dar mayor claridad sobre esta (véase Anexo F). Las preguntas enunciadas buscaron indagar desde las percepciones de los integrantes el estado del currículo en las diferentes dimensiones del modelo CIPP; para ello, se agruparon las preguntas de cada grupo focal de acuerdo a estas dimensiones.

Las preguntas concernientes al contexto en el grupo de estudiantes son el número 2; en el grupo focal padres fue la pregunta 10 y docentes número 1. Para la dimensión de entrada las preguntas de estudiantes fueron 4 y 10; en padres fueron 2, 3, 4 y 11 y en docentes las números 9 y 10. Con relación al componente de proceso las preguntas hechas a los estudiantes fueron las números 3 y 9; a los padres la 2, 3, 6 y 9 y la de los docentes 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8. Respecto a la dimensión de resultado las preguntas en los estudiantes fueron: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 para padres fueron 1, 5, 7 y 8 y en el caso del grupo focal docente no se formularon preguntas.

Con base en la información obtenida en los grupos focales por parte de la comunidad educativa y de la clasificación de las preguntas en las dimensiones anteriormente mencionadas se deriva los siguientes resultados significativos: en contexto se identificó la necesidad expuesta por parte de los estudiantes de una metodología que permita aplicar la teoría en la práctica, así mismo la puesta en marcha de proyectos de educación sexual que contribuya a su formación como persona integral y la enseñanza de una lengua extranjera diferente al inglés.

“...lo que uno aprendió en el modo teórico expresarlo en el modo práctico”

(GF estudiantes: Turno 9-E2)

“...incluiría en el proceso estudiantil clases de educación sexual”

(GF estudiantes: Turno 6-E12)

“...que los profesores nos enseñaran como otra lengua aparte del inglés”

(GF estudiantes: Turno 7-E6)

En cuanto a los padres de familia se denota un requerimiento de una formación basada en una educación religiosa y valores que contribuya a los estudiantes a ser una mejor persona.

“...me gustaría que se diera mucho esa la educación religiosa y moral”

(GF padres: Turno 125-P3)

“...aprendieran mucho de, del trato con la gente, o sea que ellos los capacitaran más para tener tolerancia, los educaran más para ser mejores personas moralmente”

(GF padres: Turno 126-P8)

Sobre la perspectiva de los docentes se puede afirmar que dentro de las necesidades se encuentran la falta de equipo administrativo en el departamento de psicorientación, el entorno social vulnerable en el que se desenvuelven los estudiantes, la falta de afecto en las relaciones intrafamiliares y la carencia de una adecuación curricular para estudiantes con NEE.

“la institución lastimosamente solamente la jornada de la mañana cuentan con una psicorientadora, la cual obviamente no da abasto para una gran cantidad de estudiantes”

(GF docentes: Turno 8-D1)

“...quizás hemos visto casos en los que se ha visto reflejados problemas de drogadicción, problemas de hurtos, problemas de peleas, de vandalismo”

(GF docentes: Turno 6-D11)

“primero la parte afectiva no se tiene mucho esa parte afectiva en los estudiantes, entonces se encuentran prácticamente a la deriva”

(GF docentes: Turno 7-D3)

“la falta de una adecuación curricular con referente a los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales ya que se ven perjudicados en la forma en la falta de asesoría, y las clases que le imparten,”

(GF docentes: Turno 10-D13)

Acerca de la dimensión Input (entrada) específicamente en el grupo focal de estudiantes se llegaron a las siguientes conclusiones: los estudiantes consideran que la misión de la institución es formar personas integrales, para la vida diaria y el futuro y también se evidencia un desconocimiento de la misión y visión de la institución.

“...el colegio educa para (...) ayudarnos a desenvolvernós más en nuestra vida diaria y en nuestro futuro”

(GF estudiantes: Turno 13-E5)

“el colegio nos educa para ser mejor personas”

(GF estudiantes: Turno 14-E9)

“llevo tres años estudiando en la institución y realmente no, no conozco ni la misión ni la visión”

(GF estudiantes: Turno 44-E10)

“Yo realmente no conozco la misión”

(GF estudiantes: Turno 47-E4)

“Yo desconozco la misión y la visión de la institución”

(GF estudiantes: Turno 49- E8)

De igual manera los padres, a su vez manifiestan no conocer estos componentes del horizonte y solicitan información sobre ellos, aunque reconocen cual es la modalidad que ofrece la institución. De acuerdo con la información que le ha brindado la institución sobre cómo enseña y evalúa, ellos manifiestan que estos aspectos claves del currículo lo conocen, un ejemplo sobre esto, es que expresan saber que las temáticas impartidas en cada área las enseñan a través de los módulos construidos en la institución y a evaluación es continua mediante diferentes actividades, talleres y exámenes manifestando satisfacción por ello.

“Tampoco conozco la, que significa misión y visión en el colegio y me gustaría por lo menos que me explicaran”

(GF padres: Turno 20-P3)

“la verdad es que no he escuchado la visión y la misión del colegio”

(GF padres: Turno 23-P9)

“la misión y la visión de la institución la conocí en un manual de convivencia... ¡pero en sí!, ¡veo, es preocupante!, porque la mayoría de padres de familia no conocen”

(GF padres: Turno 30-P10)

“Yo también tengo conocimiento sobre el énfasis que es, (Eh) corte y confección y mantenimiento de computadores.”

(GF padres: Turno 35-P4)

“...según le van enseñando por base de módulos”

(GF padres: Turno 49-P5)

“... les explica a las niñas, sino entienden vuelve y les explica, les habla de talleres, les habla de módulo, al final le hace una evaluación...”

(GF padres: Turno 66-P9)

En cuanto a la formación que ofrece la institución, revelan que esta educación favorece a que los estudiantes sean personas integrales y buenos profesionales.

“el colegio educa al estudiante, para que él sea un niño de bien, o sea una persona, ya adulta, sea una persona de bien, pueda salir adelante”

(GF padres: Turno 135-P3)

Referente a lo que declaran los docentes se evidencia que hay un desconocimiento del currículo de la institución, por lo tanto, este conlleva a que no se alcancen lo proyectado en el horizonte institucional, esto también se refleja con la inexistencia de una malla curricular y de un modelo pedagógico institucional. En relación con los medios de divulgación del horizonte institucional se produjo una paradoja ya que algunos docentes manifestaron que la misión y visión se da a conocer a los estudiantes a comienzo de año a través del manual de convivencia y comunidades y otros docentes expresaron que no hay medios de socialización de la misión y visión hacia la comunidad educativa, además de que no existe el manual de convivencia, sin

embargo reconocen que es importante la socialización de estos componentes del horizonte para obtener resultados positivos.

Que hay una falla en cuanto al currículo porque hay desconocimiento en cuanto a él, por tanto, no podemos tener una visión, o una misión o un camino a seguir hasta el perfil de un alumno, o sea estamos generando unos alumnos, pero no estamos apuntando hacia un perfil específico.

(GF docentes: turno 72-D3)

En una institución, si falta el modelo pedagógico no tenemos una conducta lineal institucional, por ende, cada quien, cada docente emplea a su juicio y a su a su conocimiento el método más apropiado.

(GF docentes: turno 73-D9)

A comienzos de años cuando los estudiantes llegan que se les da la bienvenida, pues se reúnen en el patio haciendo (eh...) comunidad, haciendo comunidad... se les da a conocer... la misión visión y el perfil que quiere la institución.

(GF docentes: Turno 79-D2)

No podemos socializar algo que no manejamos, desde que llegamos no nos brindaron una visión no la vemos por ninguna parte, si está, está en papel y por tal razón no podemos brindar a los estudiantes, ni mucho menos a los padres de familia.

(GF docentes: Turno 83-D13)

En cuanto a la dimensión de proceso en el grupo focal de estudiantes expresan la importancia de la responsabilidad, disposición y refuerzo de temas en casa, para facilitar el aprendizaje y a su vez reconocen la modalidad que se imparte en la institución.

“...también en la casa tenemos recursos para tratar de indagar más o averiguar más sobre el tema que estemos dando en la institución”

(GF estudiantes: Turno 37-E12)

“...para aprender mejor primero me centro completamente mi atención en el tema que están presentando en el día”

(GF estudiantes: Turno 39-E11)

“... con los jóvenes de noveno hasta once y las modalidades que hay son mantenimiento y reparación de computadores y patronaje que es corte y confección”

(GF estudiantes: Turno 11-E12)

Con respecto a los padres admiten y reconocen la importancia del acompañamiento que les hacen a sus hijos para realizar las tareas en casa y cuando es necesario solicitan refuerzos escolares.

“acompañarla, o sea estar pendiente de las tareas!, ayudarla con sus tareas”

(GF padres: Turno 79-P1)

“...porque no es todo dejárselo al profesor, ¡porque los profesores no son todo!, el profesor es una guía y el padre también tiene que guiarlo”

(GF padres: Turno 84-P1)

“...y si hay una, que le tengo un refuerzo, ¡aja! Porque necesita de bastante acompañamiento” (GF padres: Turno 81-P6)

Sobre las dificultades que presentan sus hijos, los padres argumentan que estas se encuentran presentes en el área de matemáticas, sosteniendo que los métodos complejos de matemáticas dificultan el aprendizaje del área y que los docentes no brindan una explicación clara a los temas.

“¡las matemáticas!, ellos tienen falencias bastante en las matemáticas,”

(GF padres: Turno 110-P8)

“...y que el docente utilice de pronto unos métodos más complejos, que profundicen más, que el estudiante se enamore, para que así pueda ser mejor un estudiante en matemáticas”

(GF padres: Turno 112-P10)

“el niño dice ¡el profesor llegó y puso así y así y ya!, enseguida al día siguiente ejercicio o poner un examen, el niño queda en el aire.”

(GF padres: Turno 118-P3)

Desde la perspectiva de los docentes en la dimensión del proceso se afirma que la enseñanza es basada en la experiencia y las necesidades de los estudiantes, buscando desarrollar habilidades para la vida, a través de procesos, actividades didácticas y el ejemplo.

“La metodología de enseñanza en mi caso en particular la hago en base a experiencias unos ejemplos de vivencias, puede ser por personas que yo conozco, o vivencias propias”

(GF docentes: Turno 12-D6)

En relación a la concepción que tienen sobre el aprendizaje, los docentes sostienen que el aprendizaje es una asimilación de conocimientos que permite que el estudiante mejore su

relación con el entorno. Por lo tanto, provoca un cambio de comportamiento que resulta en un beneficio para la vida.

“el aprendizaje es un cambio de comportamiento que logra darse del conocimiento propio.”(GF docentes: Turno 22-D9)

“ayuda a que vea la vida de una manera diferente, mejore sus relaciones, aumente su estima y sobretodo la ayude a poder mejorar su ambiente, su entorno”

(GF docentes: Turno 23-D12)

En cuanto a la evaluación la consideran como un proceso e instrumento permanente para cualificar desempeños del estudiante positivos o negativos, al mismo tiempo reconocen que esta debe darse a través de un proceso formativo y continuo. Por otra parte es percibida como el diagnóstico que se le hace al aprendizaje del estudiante.

“La evaluación es ese instrumento que me da a mí, (Eh), las pautas o la certeza para mirar el proceso por el que el muchacho poco a poco va asimilando sus conceptos”

(GF docentes: Turno 28-D12)

“no debe ser considerada (mmm), al final del proceso, sino que debe ser formativa, desde el inicio, en la mitad, y al final del mismo proceso”

(GF docentes: Turno 32-D11)

Por lo que se refiere al modelo pedagógico los docentes revelan la inexistencia de un modelo pedagógico único en la institución y en consecuencia de esto se manejan diferentes modelos de acuerdo a la concepción de cada uno.

“Modelo pedagógico como tal no hay en la institución”

(GF docentes: Turno 43-D13).

“es una mezcla de todo lo que podemos nosotros desarrollar para llegar a los estudiantes, y que ellos asimilen aquel conocimiento que se está impartiendo”

(GF docentes: Turno 41-D2)

Respecto a su postura frente el concepto de competencia lo asumen como un conjunto de habilidades para que el estudiante tenga un buen comportamiento en la sociedad, como un saber en diferentes contextos y que se deben desarrollar de acuerdo a la finalidad del área, dentro de las cuales se encuentran las competencias comunicativas, científica, interpretativa, argumentativa y propositiva. La evaluación de estas competencias se realiza mediante procesos y actividades didácticas ya sean escritas u orales.

“competencia es todo aquello que el estudiante puede es capaz de hacer sabe hacer es colocar en práctica su conocimiento”

(GF docentes: Turno 46-D11)

“la competencia más importante es la de en ciencias naturales es hacer al estudiante científico”

(GF docentes: Turno 49-D9)

“Las evalúo a través de procesos a través de actividades que el estudiante debe poner en práctica en clase”

(GF docentes 48-D5)

La concepción de calidad es dada como los estamentos educativos que implican el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual requiere, planificación, ejecución y control, también se asocia este concepto a los resultados y grado de satisfacción donde la evaluación constante permite el mejoramiento de la ella. Teniendo en cuenta estos puntos de vista de la calidad los docentes reconocen que en la institución no existen procesos de calidad y contemplan la importancia de los planes de mejoramiento institucional como un medio que conduce al mejoramiento de la calidad.

“el ciclo este de planificación, de ejecución y de control que debería estar dándose en la institución”

(GF docentes: Turno 54-D11)

“...evaluar estos aspectos para que de esta manera se pueda lograr una excelente calidad”

(GF docentes: Turno 55-D9)

A pesar de las falencias que posee el currículo consideran los resultados positivos de las pruebas externas como indicadores de un currículo de calidad en la institución. Sin embargo, al referirse al énfasis del currículo manifiestan no solo un desconocimiento de este, sino que también es discordante con las necesidades de la comunidad. De igual forma exponen que la institución no brinda teorías curriculares que guíen su quehacer docente, puesto que carecen de directrices para la unificación y socialización del currículo, por lo cual los docentes solicitan que

este sea reestructurado, A pesar de esta situación en la escuela se producen resultados positivos debido al compromiso individual frente a su labor pedagógica de algunos docentes.

“la prueba arroja resultados muy positivos, de esta manera nos podemos sentir satisfechos de nuestra institución,”

(GF docentes: Turno 59-D6)

“al no haber conocimiento del currículo, es difícil tener una opinión respecto a él, y en las teorías”

(GF docentes: turno 62-D3)

“cada uno de los aspectos que tiene este currículo no se adapta a la realidad”

(GF docentes: Turno 64-D9)

“es muy incómodo utilizarlo no se puede utilizar y debemos reestructurarlo,”

(GF docentes: Turno 64-D9)

Por último, en la dimensión del resultado los estudiantes manifiestan no estar satisfechos con la metodología, evidenciándose así la diversidad de prácticas de enseñanza por parte de los docentes, dado el caso de que algunos lo hacen con dedicación y amor otorgando resultados eficaces y otros lo desarrollan de una forma mecanizada lo cual no ayuda mucho al proceso de aprendizaje del educando. Para ello, solicitan métodos prácticos basados en la experiencia.

“la mayoría de los profesores tienen buenos métodos de enseñanza, pero hay otros que, sus métodos de enseñanza no están tan eficaz”

(GF estudiantes: Turno 4-E5)

“se quitará más la manera mecanizada y se hiciera de manera didáctica que el estudiante haga, vea, que experimente más las situaciones y que aprenda más de esa manera”

(GF estudiantes: Turno 2-E10)

De igual forma, expresan que la evaluación que se les realiza es llevada a cabo con diferentes actividades tales como preguntas, pasar al tablero y exámenes, de las cuales, la última es la más frecuente. Para esto, ellos también solicitan métodos de evaluación más dinámicos que permitan la socialización del tema y la comprensión de él. Así mismo, la entrega de resultados de las evaluaciones no es oportuna, debido a que esta varía de acuerdo al profesor, de modo que impide la retroalimentación de estos.

“...explica que cuando ella pregunta uno alza la mano y uno dice la respuesta”

(GF estudiantes: Turno 17-E3)

“...la más común es la forma de exámenes”

(GF estudiantes: Turno 18-E9)

“...cambiar el método de evaluación yo optaría por menos exámenes escritos”

(GF estudiantes: Turno 20-E2)

“...no recibo oportunamente los exámenes ya que algunos profesores se quedan con los exámenes”

(GF estudiantes: Turno 22-E15)

Dentro de las principales dificultades que los niños y jóvenes informan se encuentran aquellas áreas donde no hay explicación de temas con un lenguaje cotidiano. Por esta razón, no solo solicitan que el lenguaje profesional del docente sea transformado por un lenguaje cotidiano que el estudiante pueda entender, sino también que se les realice actividades de recuperaciones donde se evidencie el aprendizaje real de los estudiantes.

“...la verdad es que el profesor no nos explica muy bien que digamos las clases y si nosotros le pedimos la opinión de que nos ayude con ese tema el simplemente no lo hace”

(GF estudiantes: Turno 30-E5)

“...transformar el lenguaje por decir así profesional a un lenguaje cotidiano en el que lo pueda adaptar a lo que yo tengo como que vivido”

(GF estudiantes: Turno 29-E14)

“...me gustaría que del lado de las recuperaciones o nivelaciones como se les dice ahora que uno demuestre que de verdad uno aprendió y se superó en dicho tema”

(GF estudiantes: Turno 28-E2)

Sobre las asignaturas más fáciles de aprender estas depende de la metodología didáctica que desarrolla el docente logrando el aprendizaje, teniendo en cuenta que algunos docentes no

interactúan con los estudiantes dificultando el proceso, esto se puede notar en el área de matemáticas, en la que estudiantes expresan percepciones opuestas. Entre las asignaturas con facilidad de aprender se encuentran: inglés, matemáticas y ética y valores.

Inglés porque la señora o sea nos enseña con un amor y de forma que podamos aprender más fácil... matemáticas también porque el profesor da las clases y no se queda solamente en las clases dadas si no que cada día nos va recordando la clase. (GF estudiantes: Turno 33-E9)

“...Una de las asignaturas que más se me dificulta es matemáticas por que el profesor no (...) interactúa” (GF estudiantes: Turno 34-E10)

Por lo que se refiere al grupo focal de padres de familia, ellos admiten sentir satisfacción por el rendimiento académico de los estudiantes y por la comunicación mejorada entre padres y docentes, a diferencia, del manejo de la convivencia de la institución, la cual consideran que es necesario revisar. Puede agregarse a esto la falta de aprovechamiento de los énfasis.

“hay un aprovechamiento bastante con los estudiantes, buen rendimiento académico bastante”

(GF padres: Turno 3-P1)

“Me gusta del colegio la comunicación que hay entre docentes y padres de familia”

(GF padres: Turno 7-P8)

“...me gustaría bueno que cambiara un poco eso!, situación de la indisciplina con los niños.” (GF padres: Turno 5-P4)

“Los énfasis no los están sabiendo explotar”

(GF: Turno 7-P8)

Acerca del acompañamiento cuando sus hijos presentan dificultades, estos afirman que lo han recibido por parte del departamento de psicorientación, directivos y docentes, a pesar de que este seguimiento sea inconstante algunas veces en los procesos disciplinarios.

“si, han tenido acompañamiento tanto de las...psicóloga como de los profesores de... la señora la directora”

(GF padres: Turno 68-P1)

“...en eso si veo la falla!, de que no hay suficiente acompañamiento ni psicológico, ni moral para los niños”

(GF padres: Turno 73-P8)

Con respecto a la formación de los estudiantes recibida por la institución, también expresan satisfacción por ella, al considerar que esta educación les permitido a los niños ser mejores personas y contribuye en la continuación de sus estudios. Aunque solicitan mayor énfasis en matemáticas, como base para el estudio de una carrera a futuro.

“Si me ha gustado la manera como los han educado, si le sirve para un futuro”

(GF padres: Turno 92-P8)

“Por lo menos los énfasis que tienen con el Sena es para laborar, el que no tiene para llegar a una universidad, pero ya con la universidad esto le va servir, después de que tenga unas buenas bases” (GF padres: Turno 95-P10)

“hay que darle un refuerzo en las matemáticas... porque de las matemáticas depende, las carreras que ellos quieran estudiar muchas veces” (GF padres: Turno 92-P8)

En relación a las asignaturas que consideran importantes para sus hijos, manifiestan a inglés, matemáticas, español y tecnológica como bases fundamentales para laborar en una empresa y/o continuar estudios.

“...porque en todas las carreras las matemáticas se necesitan y el inglés ahora mismo, carrera que estudies, le van a pedir que estudien inglés” (GF padres: Turno 98-P1)

“hay que hacer un énfasis en el inglés, en el español y en las matemáticas, pero de base hay que saberlas todas” (GF padres: Turno 105-P9)

“... ¡importantísimo lo que es!, lógica matemáticas, comprensión lectora, el inglés como idioma extranjero por la fuente de empleo y las tecnológicas que es lo estamos ahora mismo viendo” (GF padres: Turno 107-P10).

A pesar de que en el grupo focal docentes no se formularon preguntas con respecto al componente de resultado, culminado las preguntas, surge una observación por parte de un docente en su intención de aclarar y justificar que aunque el currículo de la institución presenta

muchas dificultades, los resultados obtenidos en pruebas externas son bastantes altos porque son el producto de trabajos independientes de algunos docentes y por la necesidad de la conformación de un comité encargado de manejar el proceso del ICFES, dado que para las directivas es muy importante alcanzar resultados positivos.

Se conformó el comité o el grupo que maneja ICFES acá en la institución. Para las directivas del colegio es fundamental poder tener unos (Eh) resultados ICFES bastante altos, entonces en reuniones que se realizaron, y en algunos talleres en los que atendimos los profesores, decidimos o tomar decisiones que encaminaran a que los resultados del ICFES.

(GF docentes: Turno 86-D11)

Finalizado el análisis de la información recogida se obtuvieron las siguientes categorías.

Cuadro 6
Categorías emergentes de entrevista y grupos focales

DIMENSIÓN CIPP	CATEGORÍAS EMERGENTES
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades sociales, académicas, culturales y laborales sin contemplar en el currículo.
Insumo	<ul style="list-style-type: none"> • Discordancia del horizonte institucional con el currículo. • Pocos de medios de divulgación • Del HI y del currículo. • Construcción del currículo y el modelo pedagógico con la participación de la comunidad educativa.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Desarticulación entre el currículo y el modelo pedagógico. • Falta de identidad curricular institucional. • Concepciones claras sobre competencia y calidad en los docentes. • Ausencia de procesos de calidad en la institución.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprobación de los compromisos de padres y estudiantes en los procesos de aprendizaje. • Poca participación de los padres y estudiantes en el proceso educativo. • Carencia de un seguimiento curricular continuo.
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción académica por parte de padres de familia. • Inconformidad en los procesos disciplinarios de la institución. • Diversidad de métodos de enseñanza. • Solicitud de métodos enseñanza prácticos. • Reconocimiento de la importancia del aprendizaje en la escuela para la vida de los estudiantes. • Insatisfacción en los procesos de aula por parte de los estudiantes.

Elaborado por el grupo investigador.

8.1.4 Observación de clase no participante. La clase tomada para esta observación corresponde al área de matemáticas del grado 3° de Básica Primaria en el tema de la división. Es importante anotar que esta observación fue posible gracias a que la docente con previa autorización firmada, facilitó el video de su clase con el cual había participado recientemente en el foro educativo del municipio de Soledad.

Teniendo en cuenta que la observación desde la modalidad cualitativa “implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Sampieri et. al, 2014, p. 399), el grupo investigador reflexionó y analizó minuciosamente el acto educativo bajo unos criterios con el fin de interpretar en la gestión de aula la concreción de todas las concepciones expuestas en el currículo diseñado y cómo éste se articula con el horizonte institucional y el modelo pedagógico.

La observación realizada tiene las características de una observación de tipo no participante, ya que un ejemplo de ésta es cuando se analizan videos del objeto observado, esta

técnica también se conoce como observación completa, que de acuerdo al rol que asume el observador en su objeto de estudio según Bufford Junker (1960) citado por Álvarez - Gayou (2003, p. 104) la observación completa se da “en casos en que los participantes no ven ni notan al observador. En la época actual esto resulta factible por las grabaciones de video o audio y por fotografías”.

Para el desarrollo de esta técnica se aplicó como instrumento una rúbrica como:

Estrategia de evaluación alternativa, generada a través de un listado (por medio de una matriz), de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular (López 2007, p.1).

La cual se encuentra conformada por tres componentes: criterios, escala de valoración y observaciones. En esta rúbrica se establecieron los criterios a observar y una ponderación del 1 al 5 que permite determinar la aplicabilidad de los ítems presentes en cada criterio. En la escala de menor a mayor, en la que el cinco es el número con mayor puntaje y el uno corresponde cuando no se cumple el indicador; con la finalidad de otorgarle una valoración tanto cuantitativa como cualitativa. (Véase Anexo G).

En la observación de la clase se analizaron tres momentos: la planeación, el desarrollo y la evaluación. Desde la planeación se estudió su coherencia con el horizonte institucional, con el modelo pedagógico, si se precisan unos objetivos de aprendizaje y si se tienen en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes.

En el momento de desarrollo se examinan puntos como la activación de los conocimientos previos el manejo del contenido disciplinar, la didáctica, el manejo del tiempo y el uso de los materiales educativos.

En el momento de la evaluación se observa el monitoreo de los aprendizajes, las formas de evaluación empleadas, el uso de la retroalimentación oportuna, el desarrollo de las actividades evaluativas acordes a las necesidades de los estudiantes, y si estas permiten verificar el alcance de los logros de aprendizaje propuestos. Teniendo en cuenta la observación de los tres momentos de la clase mencionados en la metodología se plantean los siguientes resultados:

8.1.4.1 Planeación. Se evidencia el diseño de una metodología acorde al tema proyectado, siendo coherente con lo que la misión pretende en el desarrollo de las competencias cognitivas, laborales, académicas, afectivas, a través de procesos de innovación educativa guiados por la pedagogía dialogante. Sin embargo, en la planeación no se establece la utilización del uso de las Tic como lo considera la visión de la institución, al hacer referencia a la implementación de las nuevas tecnologías como un medio para desarrollar el potencial humano de sus educandos.

Por otro lado, al revisar la planeación con lo expuesto en el PEI, en cuanto a la visión y la filosofía de la institución, se puede evidenciar que el diseño de la metodología carece de la formación de un espíritu crítico a través del planteamiento de situaciones problemas, debido a que esto en la planeación no se promueve. Dado que la filosofía de la institución considera que el servicio educativo está orientado a potenciar en el educando su capacidad crítica, reflexiva,

analítica, creativa e innovadora, guiados por principios de autonomía e independencia, se valoró con 3.

La planeación pretende la participación activa de los estudiantes en la interacción de cada una de las actividades diseñadas, lo que permite encontrar coherencia con el modelo pedagógico Institucional, al reconocer el papel activo del estudiante en el proceso de su desarrollo y de su aprendizaje. El diseño de las actividades a desarrollar en el aula corresponde a una evidente modalidad de enseñanza de trabajo en grupo, desde un método del aprendizaje cooperativo, que consiste en que el grupo de estudiantes puede ser dividido en grupos pequeños, que “reciben unas consignas o protocolo de actuación por parte del profesor. A partir de este protocolo deben organizar y planificar la tarea del grupo mediante el consenso” (Díaz, 2005, p.102).

Lo diseñado en la planeación muestra cierta incoherencia a lo propuesto en el modelo pedagógico, debido a que en la planeación se plantea el trabajo cooperativo guiado por el docente, en cambio el modelo pedagógico Humanista Dialogante contiene el aprendizaje autónomo como elemento teórico y el aprendizaje auto dirigido y trabajo metacognitivo como estrategia a seguir, el cual apunta a un desarrollo crítico, reflexivo e investigativo. Se le asignó como valor el número 2.

Puesto que la planeación proyecta las actividades desde el método del aprendizaje cooperativo y el modelo pedagógico desde una modalidad de aprendizaje autónomo, se puede considerar una incoherencia, dado que no hay relación entre lo que propone en el modelo pedagógico y lo que sucede en el aula. Esto se evidencia claramente en el desarrollo de actividades en grupos pequeños, donde los participantes trabajan cooperativamente, atendiendo

las indicaciones de la maestra bajo la supervisión de ella, también se denota que no se impulsa en el estudiante una conciencia responsable de qué va aprender y hacia dónde debe llegar su desempeño, ya que un aprendizaje autónomo como se plantea en el PEI “exige haber desarrollado un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje” (Díaz, 2005, p. 77).

En la planeación también se establecen claramente dos logros de aprendizaje. El primero corresponde a la conceptualización del tema, lo que permite que esté relacionado a las actividades de aprestamiento que se desarrollarán al inicio de la clase. El segundo logro corresponde más a un saber hacer en un contexto en el que requiera la división como operación para resolverlo, este logro no se encuentra relacionado con las actividades a desarrollar, ya que lo propuesto en la planeación apunta más a la conceptualización del tema, en este caso la división. Este aspecto se le dio una ponderación de 3.

La planeación está acorde al grado y a las necesidades de los estudiantes que se plantean en las diferentes normatividades y legislación colombiana. Sin embargo, no se evidencia en las actividades propuestas elementos o situaciones relacionadas con el entorno del estudiante, y carece de especificaciones en la planeación que planteen las necesidades particulares de estos. Aunque desde la planeación de la clase se proporcionan oportunidades para que los estudiantes manipulen objetos del entorno lo que permite que se apropien del nuevo concepto. Este ítem se le categoriza con 2.

En la redacción de la planeación no están contemplados como puntos de referencia de calidad: el estándar de competencia y el derecho básico de aprendizaje al cual corresponde el tema, el valor para el ítem es 1.

Relacionado a los aspectos fundamentales de una buena gestión de aula no se evidencia por escrito la organización del salón para un mejor desarrollo de la clase u otros aspectos que se necesitan tener en cuenta en el proceso, pero sí menciona el número de estudiante que conformarán los grupos en cantidades equitativas. Se le pondera con 3.

Desde la planeación no se contempla la activación de los conocimientos previos como parte del proceso de aprendizaje, se valora con 1. Las actividades a desarrollar están presentadas en una secuencia organizada, en la que cada actividad tiene pautas cortas de cómo se va llevar a cabo, para lo cual se otorgó un valor de 4; pero no se especifica el tiempo requerido para el desarrollo de cada actividad, este aspecto se categoriza con 1. Los recursos que apoyan el proceso de enseñanza están claros, explícitos y corresponden a las actividades a realizar. Se valoró con 5. La planeación apunta a una evaluación formativa y sumativa, en la que cada una, determina los aspectos que se van a tener en cuenta. Se otorga una apreciación de 5.

En la planeación faltó por detallar las necesidades específicas del grupo de estudiantes y cómo se va involucrar a los estudiantes con NEE en el desarrollo de la clase, así como el nivel de complejidad que se espera que alcancen, pues, la planeación debe prepararse para diversas necesidades, no solo para niños con NEE sino necesidades diversas. Teniendo en cuenta que la misión de la institución manifiesta que admite niños, jóvenes y adultos con necesidades

educativas especiales por discapacidad funcional motora, desplazados u otros, se le pondera con uno, 1.

8.1.4.2 Desarrollo de la clase. El ambiente favorable para el aprendizaje es muy importante en el andamiaje de un currículo, de su perfecta alineación con otros factores como los objetivos, las competencias, las relaciones maestro-alumno, alumno-alumno entre otros, dependerá el éxito de los procesos a desarrollar con los estudiantes.

En la clase observada se puede verificar un ambiente normal, ya que la clase se desarrolla en un salón amplio y con espacios abiertos que permiten la circulación del aire, con ventiladores de techo, expuesto al ruido exterior y al paso continuo de estudiantes de otros grados por el corredor que da al lado del aula. Uno de los inconvenientes presentados en el desarrollo de la clase es, cuando suena el timbre y los estudiantes de otros grados comienzan a salir para disfrutar de su descanso. Por lo cual, el esfuerzo de la profesora y de los estudiantes es mayor para poder terminar las actividades propuestas de la clase.

Según Chaparro (1995) el ambiente educativo:

No se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (Chaparro, 1995, p.2 citado por Duarte, 2003, p. 6).

Es por ello, que se hace relevante que dentro de la escuela existan o se creen condiciones locativas acordes a las condiciones medioambientales típicas de cada entorno, así como agradables, para que las relaciones de conducta que se deseen manejar en los estudiantes fluyan de forma adecuada y se genere mayor acercamiento, posibilitando nuevos saberes, como el saber hacer, es decir, por ejemplo: el desarrollo de competencias matemáticas en los estudiantes.

En cuanto a los acuerdos de convivencia, no se manifiesta verbalmente la forma de participación ni al iniciar la clase o durante el desarrollo de las actividades, como tampoco se plantean valores a tener en cuenta en las actividades grupales, lo cual indica que podría haber poca conciencia de parte de la docente sobre la importancia de hacerlos explícitos a los estudiantes para lograr mayor colaboración. Por lo que en algunos momentos se nota desorden y desatención en algunos estudiantes. Se le dio una valoración de 2.

Aunque los estudiantes participan activamente, faltó por exponer claramente relaciones democráticas para permitir que los estudiantes expresen su punto de vista, frente a las preguntas planteadas, teniendo en cuenta que, para la realización de la actividad inicial, la maestra interviene y escoge a los niños a los que se puede asumir que se observan con una mejor conducta. A este ítem se valoró con 2.

Existe una interacción continua entre maestro y estudiantes, en el transcurso de la clase, en la que se plantean interrogantes por parte de la maestra para mantener atentos a los estudiantes e ir supervisando la realización del trabajo en parejas. La docente además de repetir las instrucciones de la actividad en varias ocasiones, se mueve en el aula buscando acercarse más a

los niños creando una comunicación directa, lo que hace que los niños comprendan mejor y respondan asertivamente en los momentos que se espera alcanzar el objetivo de la actividad. Aunque los estudiantes no hacían preguntas de forma explícita se notaba que la profesora se esmera porque los niños no tengan dudas, incluso al final de la clase, aclara dudas al notar que una de las respuestas de sus estudiantes no es correcta, haciendo énfasis en los términos de la división. Se le ha dado una valoración de 5.

En cuanto a la comunicación no verbal, la docente realiza contactos con los niños demostrando afecto propio de la relación alumno-maestro, ya que utiliza gestos, actitudes cariñosas y otros acercamientos que influyen en la afectividad de las relaciones interpersonales en el aula de clase. Se valoró con 4.

La clase inicia con una actividad grupal, que consiste en permitir que los niños conformen grupos de igual cantidad de integrantes, lo que permite inducir o relacionar el concepto de la división con los términos de repartir y formar grupos iguales. Aunque, se podría haber generado un espacio más lúdico, al ajustar el aula de tal forma que los niños tuvieran mayor espacio para la actividad y se motivasen más. Así mismo, la docente incluye la narración de un cuento tratando de explicar creativamente los términos de la división, sin embargo, para esta actividad hubo poca participación de los estudiantes, debido a que no se presentó interacción continua con ellos. La docente es quien narra la historia imaginaria, sin que haya participación de los niños en medio de la actividad. De igual forma, la historia narrada por la docente, presenta poca relación con el objetivo de la clase y el concepto vivencial de la división, lo que conlleva a

que algunos niños se confundan un poco, se desmotiven y se pierda la atención de la clase. Se otorga un valor de 3.

Por el lado de la activación de conocimientos previos en la observación de la clase se evidencia el uso de actividades para incentivarlos. La docente de forma muy versátil usa actividades variadas con diferentes recursos que apuntan al logro de las metas establecidas al comienzo de la clase, por lo que los estudiantes se muestran participativos. Aunque la docente no hace preguntas que apunten directamente a que los niños expresen qué tanto saben del tema o qué creen que puede ser, las actividades iniciales apuntan a acercar al estudiante a relacionar la división como una operación básica que consiste en repartir en cantidades iguales. A este aspecto otorga un valor de 4.

La indagación por parte del docente, acerca de los conocimientos previos que traigan los estudiantes es de gran importancia para la adquisición de conocimientos nuevos, de acuerdo por Ausubel (1983) sostiene que estos son posibles porque:

La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva (Ausubel, 1983, p.7 citado en Villegas, 2015 p. 88).

El conocimiento del contenido disciplinar es el conocimiento que se establece para darle un equilibrio particular a la enseñanza del área, pues más allá de las destrezas didácticas generales que posea el docente, contiene las pautas para expresar, exhibir o representar las ideas

propias de la materia para los que no saben puedan llegar a saber, los que no entiendan puedan comprender por medio del uso del lenguaje propio y de las herramientas de la materia. Por ello se hace menester para el docente que tenga conocimientos propios de las disciplinas que imparte en sus clases; así como una buena gerencia de esos conocimientos con la implementación de didácticas y pedagogía que promuevan un aprendizaje auténtico en los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, en la observación de clase se identificó que la maestra tiene dominio del área, al utilizar un lenguaje fluido, dando las pautas necesarias y formulando interrogantes que promueven continuamente la comunicación, se nota visiblemente el esfuerzo por hacer bien su trabajo y su preocupación por que los niños tengan el concepto claro de la división. Sin embargo, la última actividad, que consistía en la narración de una historia imaginaria, en búsqueda de motivar a los estudiantes, poco se ajustaba a la contextualización real que implica este tema; se percibió que faltó usar un lenguaje matemático claro y pertinente, por lo que en ciertos momentos se prestaba para confusiones por parte de los estudiantes, hasta el punto que al finalizar la narración algunos estudiantes expresaron respuestas erróneas. Este ítem se valoró con 3.

Con respecto a la contextualización que se anuncia en la planeación de la clase, por parte de la docente al dar a conocer el objetivo, según lo expresado en el currículo y en el modelo pedagógico de la Institución, no se observó en la clase situaciones cotidianas que se planteen para este tipo de competencias matemáticas y que permitan su transversalidad con otras áreas afines. Se calificó con el número 2.

En el criterio de la didáctica utilizada en el aula, se logra observar que la docente utiliza métodos de enseñanza apropiados al tema a estudiar con los niños, pero falta mayor concordancia con el modelo pedagógico institucional; aunque se evidencian rasgos de la pedagogía dialogante en lo que se refiere al rol participativo del estudiante y al papel del docente como guía del proceso. Sin embargo, en algún momento hay contradicción cuando en la realización de la primera actividad la docente sienta a un niño que desea participar, siendo el docente la persona que indica quienes pueden participar, además falta involucrar un poco más al estudiante en la conceptualización del tema. Se valoró con un 3.

Se evidencia dos tipos de agrupamiento, individual cada uno desde su ubicación en el salón de clases y grupal tanto cuando trabaja con una muestra de 12 niños para desarrollar una actividad referente al tema que es repartirse, es decir, formar subgrupos de 2, de 3, de 4, de 6 y 12; otro momento, es cuando coloca a los estudiantes en parejas para trabajar con tapas plásticas para conformar grupos de igual cantidad con un número base que es 20. Se le pondera con un 4.

Las actividades seleccionadas por la docente permiten a los estudiantes aprender a hacer reparticiones sencillas, por lo tanto, son pertinentes para el aprendizaje que se espera alcanzar, teniendo en cuenta que es una clase de iniciación a la división. Este aspecto se valoró con 4.

Las actividades guardan coherencia con la planeación diseñada, existe una secuencia didáctica que permite que paso a paso los niños puedan relacionar el concepto de la división con palabras como repartir y formar grupos de la misma cantidad. A pesar de que la docente expone los logros a alcanzar durante la clase, no se manifiesta que se establezcan o socialicen acuerdos,

ni antes de la clase ni durante ella. Realiza una actividad inicial de agrupamiento con 12 estudiantes, luego una actividad de trabajo cooperativo en parejas siguiendo las indicaciones de la muestra; seguido a esto, los niños escuchan la socialización del concepto mediante la narración de una historia de aventura pirata usando como personajes los números del 1 al 9 y finalmente la realización de un taller escrito, este aspecto se valoró con 4.

Las actividades desarrolladas favorecen la participación del estudiante y contribuyen al aprendizaje significativo de los mismos, ya que parte de un ejemplo vivencial como es el que los mismos niños sean el recurso didáctico y luego, la repartición con material concreto que ellos pueden manipular y observar directamente los cambios en el proceso que se enseña. Este ítem se pondera con 4.

La docente conceptualiza el tema de la división haciendo referencia a los términos que los conforman, pero los estudiantes no contribuyeron a la conceptualización de la temática desarrollada y a terminar la clase, tampoco participaron en las conclusiones o resumen de lo aprendido; no se observa una conclusión de la clase como tal. Se le otorgó una valoración de 2.

Las tareas propuestas dentro del salón de clases son pertinentes y se desarrollan en el escenario donde los estudiantes se mueven a diario, haciendo que la clase se desenvuelva en un contexto tranquilo y adecuado para ellos se valora con 4.

Hubo uso adecuado del tiempo, cada actividad se desarrolla en el tiempo justo para llevarla a cabo y para trabajar en el objetivo que se tiene para ello, aunque el tiempo no estaba especificado en la planeación. Es necesario expresar que la grabación se realizó minutos antes de

recreo, por lo cual, ciertas actividades se terminaron en medio del bullicio del entorno. Se valora con un 4.

En la revisión del ítem uso pedagógico de los materiales educativos, en cuanto a la utilización eficiente de los materiales se denota que el docente utiliza recursos didácticos como materiales reciclables para que el estudiante con ellos realice reparticiones en diferentes grupos. Utiliza materiales como tarjetas donde se muestran números para que los estudiantes armen una división; en la realización de esta división los estudiantes identifican las partes de la evaluación y otorga a los estudiantes un taller impreso. A este ítem se valoró con 4. Para favorecer el cumplimiento de los objetivos planteados la docente intenta que través de la manipulación de materiales el estudiante conceptualice la división y sus partes. Se valoró con 4.

La docente utiliza diversos recursos atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje, se evidencia con la implementación de estrategias de didácticas como narración de un cuento, manipulación de materiales, dinámicas de grupos y resolución de talleres. Este ítem se le categoriza con 4.

8.1.4.3 Evaluación. Desde la planeación los docentes establecen criterios de evaluación formativa que se evidencian en el desarrollo de las actividades en clases que se realizan al inicio, durante y al finalizar la clase. El valor para este ítem es de 4.

Con relación al monitoreo de los aprendizajes en la clase se realizan ejercicios y talleres, y se realizan preguntas individuales y dirigidas al grupo, con estas preguntas se verifica los aprendizajes de los estudiantes. Se le pondera con 4. En la evaluación desarrollada en la clase no

se establecen claramente las diferentes formas de evaluación, en evaluación se le categoriza con 1, se realizan ejercicios en parejas para afianzar la temática, conllevando a una coevaluación; a este ítem se le valora con 3.

Las preguntas formuladas durante el desarrollo de la clase por parte de la docente, y el taller realizado al final de ella, ayudan a evidenciar una heteroevaluación; a este aspecto se le da la valoración de 4. Se evidencia que la docente se vale de las dificultades presentadas por los estudiantes en el desarrollo para realizar un proceso de retroalimentación a este ítem se le valora con 4.

A través de constantes actividades en clase la docente determina si se están cumpliendo los logros propuestos por parte de los estudiantes, como evaluación de la clase se realiza talleres al final para que los alumnos ejerciten los temas. Se valoró con 4.

En la planeación no se manifiesta los estándares ni las competencias a desarrollar por ello en el desarrollo no hay una conexión entre las actividades y las competencias. Se valoró con 1.

En el siguiente cuadro se sintetiza las categorías que se dedujeron sobre el análisis de la observación de clases:

Cuadro 7*Categorías Emergentes observación de clase estructurada*

DIMENSIÓN CIPP	CATEGORIAS EMERGENTES
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clases con poca coherencia de las necesidades de los estudiantes • Necesidades específicas de los estudiantes sin contemplar en la planeación.
Insumo	<ul style="list-style-type: none"> • Poca articulación en la planeación de la clase con el horizonte institucional.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación poco coherente con el modelo pedagógico. • Definición de logros de aprendizaje en la planeación • Planeación sin contemplar criterios de calidad • Procesos de gestión de aula parcialmente definidos en la planeación • Ambientes adecuados de clases, pero sin especificar normas de convivencias. • Activación de conocimientos previos en los estudiantes. • Poco dominio del contenido disciplinar. • Didáctica poco coherente con el modelo pedagógico. • Actividades didácticas pertinentes con los aprendizajes propuestos • Uso adecuado del tiempo que garantiza los aprendizajes de los estudiantes • Utilización de materiales educativos coherentes con los objetivos de aprendizaje. • Procesos de evaluación formativas evidentes en el desarrollo de la clase • Estándares de competencias sin especificar
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> • En la observación del video de la clase no se alcanzó a valorar el aprendizaje de los estudiantes por el tema desarrollado.

Elaborado por grupo investigador.

8.1.5 Encuesta aplicada a docentes. El presente informe brinda un análisis cualitativo y cuantitativo realizado a los docentes de la Institución Educativa Técnica Tajamar, mediante el empleo de una encuesta; aplicada en la sala de informática de la escuela, donde participo todo el cuerpo docente, a los cuales se les reunió con motivo del día E, con previa autorización de la rectora y se les explico el objetivo del estudio y de la importancia de su colaboración.

Las técnicas cuantitativas permiten recolectar datos estadísticos de una forma rápida, aproximada a la realidad y permite establecer relaciones y explicaciones. Estas técnicas se usan en diferentes estudios como “en diseños experimentales, descriptivos y correlacionales”, (Mc Millán & Schumacher, 2005, p.46, 47) de forma que proporcionen el mayor número de observaciones posibles y determinar la mayor cantidad de errores en la implementación de estas técnicas.

Según Mc Millán y Schumacher (2005) las encuestas son utilizadas “para describir actitudes, creencias, opiniones y otro tipo de información”. De acuerdo con esto se hace necesario el uso de la encuesta para describir de otra forma la información recolectada y darle aún más fiabilidad a la investigación.

Para la recolección de los datos del presente informe se empleó un instrumento cuantitativo conocido como cuestionario, con la intención de darle más confiabilidad y credibilidad a la investigación, a pesar que la investigación es de carácter cualitativo; además para poder así categorizar y triangular los datos obtenidos con todas las técnicas empleadas en la investigación. La finalidad de la aplicación de esta encuesta es obtener información sobre la percepción que los docentes tienen sobre el currículo en la Institución Educativa Técnica Tajamar, las prácticas de aula y el modelo pedagógico, como también la disposición que tienen para participar en el desarrollo del currículo.

Los cuestionarios integran muchos tipos de documentos, en este caso empleamos un cuestionario cerrado “que solicita respuestas cortas, específicas (...). Piden que se contesten sí o

no o una respuesta breve, o señalar un ítem en una lista de respuesta sugeridas.” (Best, 1982, p.134-135). Este cuestionario contiene 84 preguntas, las 6 primeras corresponde a datos personales del encuestado y los 78 restantes son de tipo cerrada con 4 opciones de respuesta, como: nada de acuerdo, poco de acuerdo, mediana o parcialmente de acuerdo y bastante de acuerdo para las preguntas que van del 7 a la 32 y desde la 52 a la 84. En las preguntas que van de la 33 a la 51 se usaron opciones como nunca, algunas veces, la mayoría de las veces y siempre. (Véase Anexo H)

El cual fue aplicado a la totalidad del cuerpo docente de la institución educativa. La aplicación de esta técnica fue llevada a cabo de forma individual a 30 docentes, distribuidos así: El 46.7% de los docentes encuestados hacen parte del preescolar y la primaria, el 23.3% hace parte de la secundaria y el 30% de la media, de los cuales el 43.3 % son hombres y el 56.7% son mujeres, de los cuales el 13.3% son normalistas, el 26.7% son licenciados, el 46.7% cuentan con estudios de especialización y el 13,3% indica que han estudiado una maestría.

Con respecto a los años de experiencia de los encuestados, encontramos que el 26.7% tiene entre 6 a 10 años educando, el 40% tiene entre 11 a 20 años ejerciendo la docencia y el 33.3% cuenta con más de 20 años de experiencia laborando en la docencia.

Para analizar esta encuesta se realizó la tabulación de los datos que arrojó la aplicación de las preguntas (Véase Anexo H); luego se categorizaron según las dimensiones del modelo CIPP (Contexto, Entrada, Proceso, Producto) con el fin de percibir las dificultades que se pueden presentar en la puesta en práctica del currículo, las posibles áreas de mejora, y las percepciones

de los docentes que tienen para la realización del currículo. Para esto, el propósito de categorizar las preguntas atendiendo las dimensiones del modelo CIPP; es recopilar y obtener información precisa para su consecutivo análisis.

En cuanto a la indagación de la dimensión del contexto se formularon las preguntas: 7, 8, 9, 10, 11 y 18; las cuales arrojaron los siguientes resultados. Con respecto al interrogante 7 (El currículo de la institución facilita que los estudiantes con dificultades de aprendizaje comprendan los contenidos) el 23.3% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 36.7% indica estar un poco de acuerdo, el 33% está parcialmente de acuerdo, mientras que solo el 6.7% está bastante de acuerdo en que el currículo de la institución ofrece facilidades a sus estudiantes. De acuerdo con lo anterior se nota la falta de adecuación del currículo con las necesidades diversas de aprendizaje.

En el interrogante 8 (El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades económicas aprendan) el 3.3% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 30% indica estar un poco de acuerdo, el 36.7% está parcialmente de acuerdo, mientras que el 30% está bastante de acuerdo en que el currículo de la institución hace posible que los estudiantes con dificultades económicas puedan aprender. Podría interpretarse que el currículo demuestra una parcial coherencia con las necesidades económicas de los estudiantes.

Con respecto al interrogante 9 (El currículo de la institución posibilita que los estudiantes con baja motivación se interesen y aprendan), el 13.8% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 37.9% indica estar un poco de acuerdo, el 41.4% está parcialmente de acuerdo, mientras que

tan solo el 6.9% está bastante de acuerdo. Esto manifiesta la falta de articulación a los intereses del estudiante.

De acuerdo con la pregunta 10 (El currículo de la institución traza las directrices para que los estudiantes con mal comportamiento aprendan), el 16,7% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 53,3% indica estar un poco de acuerdo, el 23,3% está parcialmente de acuerdo, mientras que tan solo el 6,7% está bastante de acuerdo. Se puede interpretar que la institución carece de directrices para que el currículo se ajuste para atender y lograr el aprendizaje en estudiantes con dificultades de convivencia.

La información obtenida en la pregunta 11 en cuanto a si el currículo de la institución posibilita que los estudiantes con dificultades emocionales (depresión, trastornos alimenticios, etc.) aprendan y salgan adelante; se refleja un mismo 30% de los docentes que dice tanto estar nada de acuerdo, como también estar un poco de acuerdo, el 33,3% está parcialmente de acuerdo, mientras que tan solo el 6.9% está bastante de acuerdo. Se puede inferir la falta de adecuación curricular en la atención de necesidades con diferentes estados emocionales del estudiante.

De la pregunta 18 (El currículo implementado en la institución se adecúa a las necesidades del entorno), el 6,7% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 36,7% indica estar un poco de acuerdo, el 46,7% está parcialmente de acuerdo, mientras que tan solo el 6,7% está bastante de acuerdo en que el currículo de la institución se adecúa a las necesidades del entorno;

mientras que el 3,3% no sabe/no responde. De acuerdo con lo anterior se revela una falta de adaptación a las necesidades del contexto del estudiante.

En general, se puede afirmar que los docentes son conscientes de que en el currículo actual de la institución no está acorde a las necesidades económicas, afectivas, convivenciales y propias de su entorno que adolecen los estudiantes para poder lograr el aprendizaje.

En la información recopilada de la dimensión de Insumo (Input) se formularon los interrogantes 12, 14, 15, 16, 25 y 26; las cuales arrojaron los siguientes resultados significativos. Con relación a la articulación del horizonte institucional con el currículo, en los interrogantes: 14 (el currículo está articulado a la misión de la institución educativa), 15 (El currículo está articulado a la visión de la institución educativa) y 16 (El currículo está articulado al perfil de estudiante de la institución educativa) el 36,7% indica que la misión es poco articulada al horizonte, el 43,3% está parcialmente de acuerdo con que la visión si lo está y el 40,0% está parcialmente de acuerdo con la articulación del perfil del estudiante.

Esto dice realmente que el horizonte planteado por la institución no está completamente articulado a lo expuesto en el currículo. De acuerdo a relación a los mecanismos de comunicación; en el interrogante 12, (el currículo es conocido por la comunidad escolar mediante carteleras/volantes/folletos), el 30,0% de los docentes dice estar nada de acuerdo, el 53,3% indica estar un poco de acuerdo, el 10,0% está parcialmente de acuerdo, mientras que tan solo el 6,7% está bastante de acuerdo. De acuerdo con lo anterior se evidencia por parte de los

educadores que los medios de divulgación del currículo no son suficientemente eficientes y por lo tanto, la comunidad posee poco conocimiento del currículo de su institución.

Con respecto a las comunidades de aprendizaje entre docentes como mecanismos de construcción del currículo, en la pregunta 25: el 10,0% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 23,3% indica estar un poco de acuerdo, el 33,3% está parcialmente de acuerdo, mientras que solo el 33,3% está bastante de acuerdo y en el interrogante 26 sobre el trabajo con otros profesores del nivel, un plan de mejora que potencialice los aprendizajes de los estudiantes; el 6,7% de los docentes dice no estar de acuerdo, el 10,0% indica estar un poco de acuerdo, el 30,0% está parcialmente de acuerdo, mientras que solo el 53,3% está bastante de acuerdo. Esto permite suponer que existen formas de participación para el mejoramiento curricular, y este se lleva a cabo a través de comunidades de aprendizaje y el trabajo colectivo en la mayoría de los docentes.

Para el análisis de la dimensión del proceso en cuanto a la articulación del currículo y el modelo pedagógico se formularon las preguntas 19, 24, 27, 68 y 69 de los cuales se obtuvieron las siguientes interpretaciones:

A partir de los resultados del interrogante 19 (En el currículo se plantean las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que orientan mi práctica en el aula); el 6,7% de los docentes manifiesta estar nada de acuerdo, el 30,0% indica estar un poco de acuerdo, el 36,7% está parcialmente de acuerdo, mientras que el 23,3% está bastante de acuerdo, mientras que el 3,3% no sabe/no responde.

En los datos recogidos en las preguntas 24 (Los planes de estudio incorporan, para cada nivel, la metodología y el tipo de evaluaciones esbozadas en el currículo) y 27 (Tengo en cuenta las directrices curriculares para planear y ejecutar las prácticas de aula) el 36,7% consideran que las concepciones de metodología y evaluación están parcialmente incluidas en el plan de estudio según lo estipulado por el currículo e igualmente el 46,7% sostiene su parcialidad al tener en cuenta las orientaciones curriculares en la planeación y desarrollo de su práctica pedagógica. Se puede inferir que las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación parcialmente planteadas en el currículo llevan a los docentes a no tener apropiación de ellas y a realizarse poco seguimiento por parte de las directivas para que se tengan en cuenta.

En respuesta a las preguntas 68 (La enseñanza enfatiza en el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes en todas las áreas) y 69 (La evaluación busca fortalecer los niveles de lectura y escritura en los estudiantes) el 43,3% señalan importante el uso frecuente de la lectura y escritura en todas las áreas de aprendizaje, ese mismo 43,3% está bastante de acuerdo en que los procesos evaluativos posibiliten fortalecer los niveles de lectura y escritura. Esto es muy positivo, a pesar de que la práctica de aula carezca de las concepciones presentes en el currículo.

Otro aspecto indagado ha sido el énfasis del currículo, para lo cual se plantearon las preguntas en cuanto al tipo de conocimiento: 52, 55, 56, 60, 61, 64 y 65; para la enseñanza: 22, 53 54, 57, 62, 66, 73, 83 y 84; en el aprendizaje: 22, 71, 72, 74, 76, 78, 80, y finalmente en la evaluación 23, 58, 59, 63, 67, 75, 81, y 82.

En cuanto al énfasis del conocimiento que se imparte los docentes responden en la pregunta 52 (En el modelo pedagógico de su institución, los conceptos de una disciplina son verdaderos e inmodificables) el 60,0% indica estar un poco de acuerdo, en la pregunta 55 (La evaluación de los contenidos de una disciplina se basa en los textos escolares a partir de los cuales se desarrollará la enseñanza), el mismo 30,0% indican estar nada y poco de acuerdo, en la pregunta 56 (Los contenidos están caracterizados por la parcelación de saberes contenidos en los estándares), el 53,3% está parcialmente de acuerdo.

Sin embargo, en las preguntas 60 (Los contenidos que se enseñan, se re conceptualizan de manera permanente), el mismo 53,3% de los docentes también dice estar parcialmente de acuerdo; y en la pregunta 61 (La enseñanza promueve ambientes y experiencias en las cuales el alumno desarrolla nuevas estructuras de conocimiento) el 50,0% está parcialmente de acuerdo. Esto evidencia que el énfasis del conocimiento desde la concepción de la escuela posee aspectos del enfoque práctico.

Pero al analizar las preguntas 64 (El conocimiento es fruto de una construcción conjunta entre estudiante- estudiante- profesor mediante la discusión y la crítica), el mismo 40,0% está parcialmente y bastante de acuerdo. En la pregunta 65 (Las opiniones de los alumnos al igual que la del docente son válidas para la construcción de conocimientos colectivos) el 53,3% está bastante de acuerdo en que el conocimiento se construye con los aportes colectivos entre docente-estudiante. Esto significa que los docentes también asumen la adquisición del conocimiento desde una posición crítico social.

En lo que se puede decir con respecto a la enseñanza, es que esta se realiza con seguimiento continuo de los aprendizajes, donde se desarrolla con criterios estipulados por el educador y regula parcialmente la participación del estudiante, pero guiando al estudiante acceder al conocimiento. Dado esto en las preguntas 22 (Los planes de estudio se definen a partir conocimientos y habilidades que requieren mayor trabajo con los estudiantes) el 55,2% está parcialmente de acuerdo; en la pregunta 53 (Para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea efectivo, el docente regula el comportamiento y participación de los estudiantes), el 53,3% está parcialmente de acuerdo; en la pregunta 54 (Los criterios de organización y formas de proceder en el aula los define el profesor), el 43,3% está bastante de acuerdo; y en la pregunta 57 (La enseñanza anima permanentemente a los estudiantes para que logren los objetivos propuestos), el 69,0% está parcialmente de acuerdo.

Lo anterior también se evidencia en las preguntas 62 (La enseñanza posibilita ambientes y experiencias para que los estudiantes realicen sus propios aprendizajes por descubrimiento), el 63,3% está parcialmente de acuerdo, en la pregunta 66 (En el aula de clase, la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas) el 50,0% también está parcialmente de acuerdo, en la pregunta 73 (La enseñanza orienta el aprendizaje independiente y el trabajo autónomo), el 53,3% está parcialmente de acuerdo; en la pregunta 83 (El profesor orienta y ofrece recursos al alumno en el acceso al conocimiento, la elaboración de proyectos e investigaciones), mientras que el 43,3% está bastante de acuerdo y por último en la pregunta 84 (El profesor revisa de manera individual y grupal el progreso de los aprendizajes desarrollados) el 63,3% está de igual forma bastante de acuerdo.

Con relación al énfasis del aprendizaje propuesto en el currículo, se denota que no está claramente definido desde una sola postura, teniendo en cuenta la parcialidad de los docentes en las preguntas formuladas para mayor información de ello. Se comprueba esto en las preguntas 21 (Los planes de estudio se definen a partir de los conocimientos y habilidades que deben alcanzar los estudiantes), el 46,7% está parcialmente de acuerdo; 71 (El aprendizaje es producto de una acción deliberada que parte de una reflexión dialógica entre estudiantes y maestros) el 48,37% está parcialmente de acuerdo; 72 (Los objetivos del aprendizaje están orientados a favorecer las necesidades de la sociedad) el 60,0% también está parcialmente de acuerdo; 74 (La enseñanza se fundamenta en la investigación no solo de la disciplina sino del contexto), el 43,3% está parcialmente de acuerdo.

Todo esto es coherente con las preguntas 76 (El aprendizaje se centra en el estudio de problemas o temas vinculados a los conceptos y principios básicos de una o varias materias) el 51,7% está parcialmente de acuerdo; 78 (El aprendizaje se centra en la adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia), el 58,6% está parcialmente de acuerdo; y 80 (El alumno desarrolla estrategias de aprendizaje conforme a su propia naturaleza, al objeto y objetivos de aprendizaje, así como al contexto y aplicación de los mismos), el 48,3% está igualmente parcial.

De acuerdo al énfasis de la evaluación esbozada en el currículo, los docentes respondieron en las preguntas 23 (En los programas de las asignaturas se concibe la retroalimentación como una práctica de aula) el 36,7% está parcialmente de acuerdo; 58 (Es importante premiar los logros de los estudiantes con buenas calificaciones, anotaciones o

felicitaciones), el 63,3% está bastante de acuerdo; 59 (La evaluación formativa es permanente, pues señala la mayor o menor proximidad al logro de los objetivos instruccionales), el 60,0% está parcialmente de acuerdo; 63 (La evaluación promueve el desarrollo del pensamiento de los estudiantes mediante permanentes procesos de retroalimentación) el 66,7% está parcialmente de acuerdo. Esto demuestra que la retroalimentación no es muy frecuente en los procesos evaluativos y solo se pretende el alcance de los objetivos del programa estimulando al estudiante con recompensas o calificaciones como su única motivación.

De la misma manera se revela que la coevaluación no alimenta los procesos evaluativos del aprendizaje y que la evaluación se muestra en diferentes enfoques, algunas de forma objetivas, otras involucran el trabajo grupal y algunas gestionan información en los estudiantes. Se estima esto en los resultados de las preguntas 67 (La forma de evaluación es el debate donde la colectividad -evalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes) el 48,3% de los docentes dice estar un poco de acuerdo; 75 (La evaluación de los aprendizajes se realiza mediante pruebas orales, objetivas y pruebas de respuesta corta), el 53,3% de los docentes dice estar parcialmente de acuerdo; 81 (La evaluación examina el conocimiento que evidencian los estudiantes tanto de manera individual como grupal); el 50,0% de los docentes también se consideran parcialmente de acuerdo; y el 82 (El estudiante gestiona la información mediante estrategias como búsqueda, selección, análisis y sistematización), el 66,7% está parcialmente de acuerdo.

Desde la pregunta 20 (El currículo se rediseña a partir de las informaciones que obtengo de las evaluaciones internas; por ejemplo, pruebas aplicadas al finalizar una unidad de

contenidos), el 46,7% está parcialmente de acuerdo. Se puede suponer que la concepción de calidad tomada en cuenta como la satisfacción de necesidades desde el mejoramiento del currículo a partir del seguimiento de resultados en pruebas internas, en los docentes se lleva a cabo de forma parcial.

En la información obtenida con relación a los mecanismos de implementación se evidencia que las estrategias de trabajo en clase son diseñadas en una combinación de diferentes posturas paradigmáticas, es decir, no predominan unas más que otras. Esto se puede interpretar de los interrogantes 35 (Organizo la clase sobre la base de preguntas y respuestas predeterminadas), el 46,7% responde que esto ocurre en la mayoría de las veces; 37 (Solicito a los estudiantes realizar exposiciones orales/ debates/foros en torno a temas que afectan a la sociedad) el 36,7% indica que algunas veces, pero ese mismo 36,7% afirma que la mayoría de las veces lo desarrolla con sus estudiantes; 38 (Solicito a los estudiantes realizar exposiciones sobre contenidos de aprendizaje) el 44,8% la mayoría de las veces; y el 39 (Fomento el trabajo cooperativo para desarrollar la capacidad de análisis y resolución de problemas en contexto), el 37,9% la mayoría de las veces, y otro 37,9% dice que siempre.

Lo anterior se evidencia también en cuanto a la aclaración de dudas por parte de los estudiantes, ya sea que lo soliciten o el mismo docente asegure ello, frecuentemente haciendo uso del tiempo planeado para las clases. Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes en las preguntas 49 (Vuelvo a explicar una temática si algún estudiante me lo pide; el 6,7% indica que algunas veces) el 76,7% dice que siempre vuelvo a explicar una temática si lo piden; 50 (Explico las temáticas hasta que todos los estudiantes entiendan), el 53,3% dice que siempre explican

asegurando así el conocimiento en sus estudiantes; y el 51 (Explico las temáticas conforme a los tiempos estipulados en la planeación) el 46,7% hace la explicación cediéndose al tiempo planeado la mayoría de las veces.

En cuanto al diseño de las tareas asignadas para casa, estas dependen mucho de las instrucciones y seguimiento que realiza el educador, haciendo parte de la evaluación sumativa que se les realiza a los estudiantes. Esto se comprueba en las respuestas de las preguntas 34 (Las tareas a desarrollar por los alumnos dependen de las instrucciones y orientaciones que realiza el profesor) en el que el 53,3% afirma que siempre; 36 (Me aseguro de que todos los estudiantes realizan tareas que envío para la casa) el 53,3% también manifiesta que siempre lo hace; 46 (Asigno tareas para realizar en casa para asignar una nota), el 33,3 lo realiza siempre; y 47 (Hago una revisión general en la clase de las tareas asignadas para la casa), el 43,3% la mayoría de las veces.

También es necesario informar que según los docentes las tareas diseñadas facilitan la construcción de nuevos conocimientos teniendo en cuenta las habilidades de los educandos, en la que es frecuente la retroalimentación de ellas, pero parcialmente son consideradas que favorecen el aprendizaje significativo. Se puede estimar en los porcentajes mayoritarios de las respuestas 45 (Las tareas facilitan procesos de investigación en donde los estudiantes construyen nuevos conocimientos, a partir de las habilidades que ya poseen) el 56,7% considera que la mayoría de las veces; 48 (Resuelvo en clases las tareas que envío para la casa), el 46,7% manifiesta que esto es posible en la mayoría de las veces; y 79 (Las tareas asignadas a los estudiantes facilitan el aprendizaje por descubrimiento y significativo), el 56,7% está parcialmente de acuerdo.

Acerca de las Metodologías de evaluación de aprendizajes realizadas, los docentes afirman que se realizan de forma diagnosticas al empezar cada tema, otras son de tipo objetivas y otras son en forma grupal, estas últimas evaluadas sumativamente. Se puede verificar en los interrogantes 33 (Realizo trabajo grupal con los estudiantes en clase para asignar una nota), el 41,4% lo realiza siempre; 40 (Realizo evaluaciones de diagnóstico al inicio de cada tema), el 44,8% dice que siempre; 41 (Realizo pruebas con alternativas o respuestas de verdadero o falso), el 40,0% dice que la mayoría de las veces.

También se evidencia que la evaluación asume diferentes posturas y tipos de evaluación (auto-coe y heteroevaluación). Esto se estima en los porcentajes de las preguntas 42 (Realizo pruebas con preguntas en las que los estudiantes deben justificar y resolver problemas), el 46,7 lo hace siempre; 43 (Solicito realizar trabajos o proyectos de investigación, individuales o grupales, que luego evalúo con nota), el 37,9% lo lleva acabo la mayoría de las veces; 44 (Realizo autoevaluaciones, co-evaluaciones y heteroevaluaciones de los trabajos realizados), el 50,0 indica que en la mayoría de veces;; y 77 (La evaluación favorece la reflexión tanto individual como grupal y de aula, sobre los trabajos desarrollados, los contenidos abordados bajo una orientación formativa) el 46,7% está parcialmente de acuerdo.

En la recolección de datos de la dimensión de los resultados se establecieron las preguntas 13, 17, 28, 29, 30, 31, 32, y 70. En cuantos a la interpretación conseguida en relación con los alcance de los objetivos planteados en el currículo, se evidencia por parte de los educadores que en los interrogantes 13 (En este establecimiento se alcanzan los objetivos del

currículo), 17 (El currículo permite alcanzar el perfil de ciudadano que se pretende formar en la institución), 29 (El currículo de esta institución facilita a los estudiantes alcanzar los logros académicos esperados para cada nivel) y 70 (Los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes han permitido obtener buenos resultados en pruebas internas) el 48,3% indica que los logros son parcialmente obtenidos, de igual forma el 60,0% cree que el perfil de ciudadano parcialmente se ha alcanzado, y el 43,3% está parcialmente satisfechos tanto con los logros académicos por nivel y como con los resultados de pruebas internas realizadas. Esto significa que la eficacia del currículo es parcial y los docentes reconocen que aún hay objetivos que no se han podido cumplir.

En los resultados referentes a que si la formación otorgada por la institución garantice al estudiante las bases para su desarrollo humano y laboral a futuro, se puede inferir desde las preguntas 28 (El currículo desarrollado en la institución permite a los estudiantes construir su proyecto de vida), 30 (El currículo de esta institución permite a los estudiantes ser mejores ciudadanos), 31 (El currículo de esta institución forma a los estudiantes para ingresar a la vida laboral) y 32 (El currículo de esta institución posibilita a los estudiantes seguir estudios a nivel superior) que el 42,9% está parcialmente de acuerdo con que puedan realizar el proyecto de vida por parte de los estudiantes, el 70,0% considera que el currículo forma una mejor generación de ciudadanos, el 50,0% señala que la posibilidad de ingreso al campo laboral es parcial entre los estudiantes y finalmente el 40,0% cree parcialmente posible que pueden continuar una carrera técnica o profesional.

Estos resultados demuestran la parcialidad del currículo en cuanto a la pertinencia de los aprendizajes adquiridos durante los estudios escolares. Finalmente es importante mencionar que una de las falencias en la aplicación de esta técnica ha sido la dificultad de interpretar los resultados, puesto que fueron numerosas las preguntas formuladas en este cuestionario.

Analizado la información recopilada, se dedujeron las siguientes categorías:

Cuadro 8

Categorías emergentes aplicada a docentes

DIMENSION CIPP	CATEGORÍAS EMERGENTES
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo inconexo con las necesidades del estudiante.
Insumo (INPUT)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarticulación del currículo con el horizonte institucional. • Currículo poco conocido por la comunidad. • Construcción del currículo a través de comunidades de aprendizaje y planes de mejora por áreas.
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo parcialmente articulado al modelo pedagógico. • Énfasis del Conocimiento parcialmente practico/critico social. • Enseñanza que ofrece acceso al conocimiento y seguimiento de los progresos de aprendizaje. • Enseñanza establecida de acuerdo a los criterios del docente. • Aprendizaje desde diferentes paradigmas. • Evaluación que premia el alcance de los objetivos. • Evaluación que asume diferentes posturas paradigmáticas. • Mejoramiento del currículo a partir del uso parcial de las evaluaciones internas. • Estrategias de trabajo en clase diseñadas desde diferentes enfoques. • Tareas instruidas por el docente como parte de evaluación sumativa. • Diseño de tareas que faciliten nuevos conocimientos a partir de las habilidades del estudiantes y retroalimentación de ellas. • Evaluaciones de diagnóstico, pruebas objetivas y trabajo grupal. • Metodologías evaluativas que impliquen tipos de evaluación.
Resultado	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción parcial sobre los alcances de los objetivos del currículo. • Pertinencia parcial del currículo para el desarrollo de estudios superiores y proyecto de vida laboral.

Elaborado por el grupo investigador.

8.1.6 Triangulación de técnicas. Uno de los propósitos de la evaluación del currículo de la institución es desarrollar un plan de mejora que guíe a la generación de un cambio en los procesos educativos. Para que este plan de mejora sea eficaz debe ser pertinente a las necesidades del contexto y debe responder a las problemáticas encontradas, por tal motivo la investigación educativa, brinda una vasta información sobre los procesos de la institución, y para cumplir con lo propuesto se hace necesario que en el análisis de esta información se utilicen técnicas que proporcionen rigor y veracidad a los datos hallados. Una de esas técnicas es la triangulación, la cual, según Moreno (2015, p. 165) permite ver una información o categoría desde diferentes ángulos, además que establece un área de rigurosidad en la que el objeto se muestra tal cual, y en función de lo que se le puede agregar como producción de saber, en esta perspectiva se trata lo que es, de lo que hay, pero se renueva el objeto al cruzar las miradas desde una misma categoría.

Consecuentemente, para el análisis de los datos se triangularon los hallazgos de las técnicas como la entrevista y grupos focales, es decir entre actores o estamentos, este tipo de triangulación “permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el que el investigador cualitativo construye los significados” (Cisterna, 2005, p. 69). Al triangular los datos de la entrevista hecha a los directivos con los de los grupos focales de los padres, docentes, y estudiantes permitió conocer la perspectiva que estos actores tienen sobre el currículo, y la incidencia de los procesos curriculares llevados a cabo en la institución en cada uno de estos grupos y con base a ello proponer soluciones pertinentes a la problemática analizada.

También se realizó la triangulación de las categorías emergentes en todas las técnicas, tales como el análisis de los documentos, la entrevista junto con grupo focal, encuesta docente y observación de clase. Esto en el marco de una investigación educativa “permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases” (Cisterna, 2005).

De esta forma se pudo contrastar desde las diferentes técnicas las categorías que emergieron con respecto a cada componente del modelo CIPP y así dar un análisis más profundo a los hallazgos y con ello diseñar un plan de mejora pertinente que encamine a la calidad de todos los procesos.

De las técnicas se compararon las categorías emergentes de cada una de ellas, (véase anexo V) y con esto se develaron lo que se llamó situaciones relevantes, sobre las cuales en la socialización de los resultados a la comunidad educativa se reflexionó y marcaron las pautas para el inicio de procesos de mejoramiento. Teniendo en cuenta cada uno de los componentes del modelo evaluativo las situaciones relevantes que se dedujeron fueron:

Cuadro 9

Situaciones relevantes de la triangulación de técnicas

DIMENSIÓN CIPP	SITUACIÓN RELEVANTE
CONTEXTO	-Desarticulación del currículo con las necesidades de los estudiantes. -Sin evidencia de estudio necesidades globales, nacionales, municipales y locales

ENTRADA	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia del horizonte institucional desarticulado con el currículo. -Inexistencia de mecanismos de comunicación institucional para socializar el horizonte y el currículo hacia la comunidad -Modelo pedagógico y currículo sin evidencias de construcción en comunidad. -Currículo diseñado que necesita definir y actualizar postulados y teorías.
PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> -Currículo desarticulado con el modelo pedagógico. -Necesidad de un modelo pedagógico pertinente. -Falta de procesos que afiancen la identidad curricular institucional. -Ausencias de concepciones de calidad y competencia institucional en el currículo. -Currículo sin definir estándares y competencias por áreas. -Escaso acompañamiento de los padres en los compromisos educativos. -Ausencia de políticas institucionales para el apoyo escolar y prevención del fracaso estudiantil. -Sin evidencia de procesos de seguimiento curricular.
PRODUCTO	<ul style="list-style-type: none"> -Satisfacción académica parcial. -Inconformidad por procesos convivenciales. -Poca pertinencia de los aprendizajes propuestos en el currículo. -Necesidad de un currículo desde el enfoque práctico. -Estudiantes insatisfechos con los procesos de aula.

Elaborado por el grupo investigador.

8.2 Plan de Mejoramiento

8.2.1 Concepto. De acuerdo con Elliot (2005), el propósito de la investigación acción educativa es que el docente comprenda los problemas de su escuela, reflexione sobre estos y escoja las respuestas adecuadas para solucionarlos, es decir, la finalidad de la investigación acción es plantear propuestas de mejora ante los problemas encontrados, mediante un proceso investigativo. Los resultados del estudio que se realizó en la Institución Educativa, reflejaron falencias en los componentes evaluados y por tal motivo el grupo de docentes investigadores diseñó e implementó un plan de mejora para ofrecer alternativas de cambio, que contribuya al enriquecimiento de la práctica educativa institucional.

Un plan de mejora es “un conjunto de acciones y tareas debidamente organizadas, con una definición clara de insumos, productos, métodos, procedimientos, recursos y personas responsables, de tal manera que su ejecución conduzca al cumplimiento de una meta” (MEN, 2003, p. 4). Es por esto que el plan de mejora es una herramienta que construye caminos viables al continuo perfeccionamiento del servicio educativo y al alcance de la calidad.

El concepto calidad en los centros educativos ha generado diversas posturas a través del tiempo, pero, ante a las nuevas exigencias a las que debe dar cara la escuela, también ha producido una relación más marcada entre los planes de mejora y la calidad, así como lo manifiestan Pareja y Torres (2006, p. 173) “en las últimas décadas la calidad y los planes de mejora se han convertido en una cuestión de primer orden en los centros educativos”. Las variantes en el concepto de calidad y su relación con la implementación de planes de mejora, parece confirmar que la escuela adquiere más compromiso para producir cambios, partiendo de

su propio centro, estos cambios se generan a través de la reflexión y la evaluación constante sobre sus procesos, “por lo tanto se atiende más a llevar a cabo la transformación que en estudiar los procesos que están implicados en ella” (Pareja y Torres, 2006, p. 174)

8.2.2 Plan de mejora con el modelo CIPP. Debido a la importancia que se ha acrecentado sobre el diseño y la implementación de los planes de mejora en las instituciones educativas, ahora es mucho más amplio el campo de estudio que estos deben abordar, se debe tener claro que estos planes deben emerger de la misma escuela, aunque es necesario responder a exigencias externas, el proceso de mejoramiento debe ser pensado desde el interior de las escuelas, para responder principalmente a las necesidades propias de estas. Hallar estas necesidades y crear acciones que puedan satisfacerlas merece un proceso de evaluación constante que tenga la capacidad de abordar todos los aspectos que implica la educación.

Frente a este reto el modelo CIPP es una excelente alternativa con la que se puede abordar la evaluación en las instituciones y crear planes de mejoramiento que den una respuesta concreta y completa a todos los aspectos que implica la educación. “el modelo CIPP está indicado para evaluar contexto, entrada, proceso y producto como algo que sirve a las necesidades de la institución proporciona una base para tomar decisiones sobre el fracaso o la institucionalización de un proyecto específico...” (Cantón, 2004, p. 129).

Como se ha mencionado anteriormente la evaluación realizada en la institución educativa se hizo teniendo en cuenta los componentes del CIPP, por consiguiente, el diseño del plan de

mejora se hace acorde de este modelo, intentando fortalecer las prácticas educativas desde cada una de sus dimensiones.

8.2.3 Priorización de Necesidades. Una vez realizada la evaluación curricular, se realizó un diagnóstico de las necesidades halladas en cada una de las dimensiones del modelo CIPP, y con ello se estableció las áreas de mejora que requieren una propuesta de cambio. Se establecieron las primeras áreas a mejorar con la implementación de la matriz de priorización del árbol de problemas, considerando esta como “una técnica metodológica que nos permite describir un problema y al mismo tiempo conocer y comprender la relación entre sus causas y efectos” (Román, 1999. p. 7).

La aplicación del árbol de problemas requiere como primera medida, identificar y analizar las necesidades que se hallaron en la evaluación, y con base a estas necesidades, se seleccionó el problema central, que representa el tronco del árbol, siguiendo con la representación, se identificaron las causas, simbolizadas con las raíces, con sus respectivas consecuencias que se figuran en la copa del árbol.

Una vez identificado el problema central, con la triangulación de los resultados de las técnicas, se plantearon las posibles causas que lo producen, y de acuerdo a ellas, se diseñó un plan de acción, sobre el cual se ponderó la viabilidad y el alcance de su ejecución, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo para ello; del diseño del plan de acción se derivó la formulación de un objetivo, y a partir de aquí, la proyección de metas y la planeación de actividades para alcanzarlas. Durante la priorización de necesidades se consideró que el problema central tiene su núcleo en el PEI de la institución, ya que no es pertinente con las

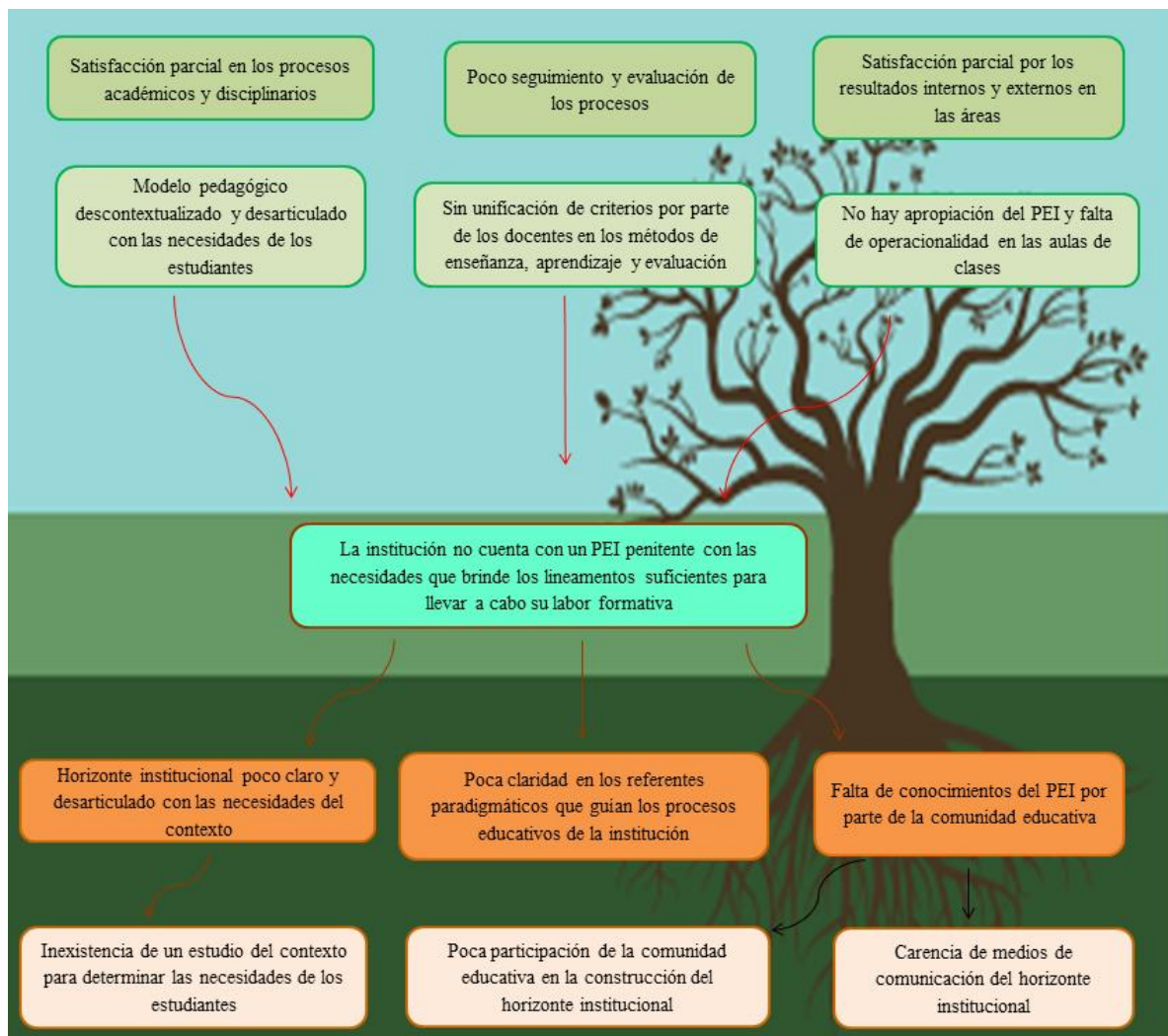
necesidades del contexto, y por lo tanto no brinda los lineamientos suficientes para llevar a cabo su labor formativa, lo planteado anteriormente, se determinó en la evaluación de entrada que se realizó.

A partir del análisis del problema concretado, subyacen sus causas, las cuales se considera que fueron halladas en la evaluación del contexto, al observar a través de las diferentes técnicas que el horizonte institucional es poco claro y está desarticulado con las necesidades, dado que no hay evidencia de un estudio de necesidades en la institución; además hay poca claridad en los referentes paradigmáticos que guían los procesos educativos en la institución, asimismo, una falta de conocimiento del PEI por parte de la comunidad educativa, lo cual puede generarse a la poca participación de la comunidad educativa en la construcción del horizonte institucional, y a la carencia de medios de comunicación para difundirlo.

De las causas ubicadas en las raíces del árbol, derivan las consecuencias que se evidencian en la dimensión de proceso y producto, puesto que, no se cuenta con un PEI y un horizonte fundamentado teóricamente y de pleno conocimiento para toda la comunidad educativa, es difícil su operacionalidad en las aulas de clases, así como la unificación de criterios en los métodos de enseñanza y de evaluación por parte de los docentes.

Si no están identificadas las necesidades del contexto es poco probable que el modelo pedagógico sea producto de una reflexión docente y, por tanto, que responda a las necesidades del estudiante, además que no hay una apropiación y aplicación del modelo en los procesos desarrollados en el aula de clases. También cabe mencionar el limitado tiempo que se le dedica

al seguimiento y evaluación de los procesos, lo que repercute, entre otros aspectos, en los resultados de las pruebas internas y externas que presentan las áreas, que, si bien algunas áreas generan resultados positivos, en otras no sucede lo mismo, por lo tanto, hay una satisfacción parcial en los procesos. En la siguiente grafica se observa la priorización de las necesidades realizadas:



Grafica 2
Árbol de Problemas: Priorización de las necesidades

Nota. Elaborado por grupo investigador

8.2.4 Diseño del plan de mejora. Teniendo en cuenta todas las necesidades mencionadas anteriormente se prosiguió con la jerarquización de estas para el diseño del plan de mejora, donde se estableció identificar las características y requerimientos del contexto y con base a ellos realizar la reformulación del horizonte institucional.

Considerando la viabilidad para su ejecución en el tiempo disponible, además de que el tiempo de proyección del horizonte actual está cumplido, se inicia con la resignificación de la misión y visión acorde a las necesidades del contexto, para lograr lo anteriormente expuesto se diseñó el siguiente plan de mejora:

8.2.4.1 Objetivo del plan de mejoramiento.

- Reformular el horizonte institucional de la IE coherente con las necesidades del contexto local, regional y nacional de la comunidad educativa.

8.2.4.2 Meta.

- A finales del mes de noviembre del 2016 se habrán establecido las necesidades del estudiante en un 100% y a finales del mes de abril del 2017 se habrá reformulado el horizonte institucional de la I.E en un 100%

8.2.4.3 Resultados del plan de mejora.

- Las necesidades del estudiante identificadas a través de un estudio actualizado del contexto local, regional y nacional.

- El Horizonte Institucional define claramente la función del colegio, su visión, los propósitos formativos y académicos, y los valores en los que se fundamenta.

8.2.4.4 Componentes y actividades.

8.2.4.4.1 Estudio del contexto.

- Categorizar las metas y necesidades que se establecen en diferentes fuentes.
- Diseño y aplicación de cuestionarios para caracterizar el entorno socioeconómico y familiar.
- Solicitud de base de datos de egresados.
- Realización de encuesta virtual para seguimiento de egresados.
- Análisis del estudio.

8.2.4.4.2 Reformulación de la misión y visión

- Socialización de los resultados de la evaluación y necesidades del contexto.
- Conformación de las mesas de trabajo
- Socialización de los diferentes paradigmas y escuelas filosóficas.
- Mesas de trabajo para definir la misión- visión.
- Categorización y redacción de la misión y visión.
- Aprobación del concejo directivo.

8.2.4.4.3 Definición de las metas educativas y formativas

- Retomar análisis de necesidades del contexto.
- Mesas de trabajo por áreas para definir metas de aprendizaje.

- Análisis y definición de metas de acuerdo a las competencias por áreas, niveles y conjunto de grados.
- Mesas de trabajo por conjunto de grados para definir metas formativas.
- Análisis y definición de metas formativas.
- Aprobación por el concejo directivo.

8.2.4.4.4 Reformulación de la filosofía institucional.

- Consulta de referentes teóricos.
- Socialización de teorías y escuelas filosóficas.
- Mesas de trabajo para definir la filosofía institucional.
- Categorización y redacción de la filosofía.
- Aprobación del concejo directivo.

8.2.4.4.5 Reformulación de valores y perfil del estudiante:

- Retomar informe de grupos focales.
- Socialización de legislación educativa.
- Mesas de trabajo para definir valores y perfil del estudiante.
- Categorización y redacción del documento.
- Aprobación del concejo directivo.

A continuación, a través del siguiente cuadro se presenta el plan de mejora diseñado:

Cuadro 10
Plan de mejora

<p>PROPUESTA DE MEJORAMIENTO</p> <p>Reformulación del horizonte institucional de la Institución Educativa Técnica Tajamar: misión visión, propósitos formativos y valores.</p>	<p>Enfoque curricular: Práctico (X) Crítico social_____</p> <p>Perspectiva Modelo pedagógico: paradigma hermenéutico</p> <p>Nota: el modelo pedagógico a futuro se construirá en la perspectiva del paradigma hermenéutico</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Reformular el horizonte institucional de la IE coherente con las necesidades del contexto local, regional y nacional de la comunidad educativa.</p>
<p>META</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ A finales del mes de noviembre del 2016 se habrá establecido las necesidades del estudiante en un 100%. ❖ A finales del mes de abril del 2017 se habrá reformulado el horizonte institucional de la I.E en un 100%
<p>RESULTADOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Las necesidades del estudiante identificadas a través de un estudio actualizado del contexto local, regional y nacional. ❖ El Horizonte Institucional define claramente la función del colegio, su visión, los propósitos formativos y académicos, y los valores en los que se fundamenta.

COMPONENTES	INDICADORES		ACTIVIDAD	PRIORIDAD 01/02/2003	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores externos		Frecuencia de recolección
	Enunciado	Tipo							Riesgo	Éxito	
	90% de la población de padres de familia por núcleo familiar convocados diligenciaron la encuesta de estudio de las necesidades.	Eficiencia/producto/ eficacia.	Diseño y aplicación de cuestionarios para caracterizar el entorno socio económico y familiar.	1	3 semanas	Padres de familia	Grupo investigador	Acta	Poca asistencia de padres de familia en las citaciones realizadas.	Los padres de familia acuden a las citaciones realizadas	1
			Análisis del estudio.					Cuestionarios diligenciados Análisis de datos recogidos en el cuestionario	Encuestas sin diligenciar o incompletas.		
Estudio del contexto	80% de los egresados a los que se le envía invitación diligencian la encuesta virtual.	Eficiencia/producto/ eficacia.	Solicitud de base de datos de egresados.	1	3 semanas	Egresados de 2010 al 2015	Grupo investigador	Acta	Poca participación de los egresados.	Existencia completa de una base de datos.	1
								Link de navegación	Carencia de una base de datos de egresados en la institución.	Seguimiento vigente de los egresados	

			Realización de encuesta virtual para seguimiento de egresados.					Documento donde se registra el Análisis de los resultados	Error en la escritura de los correos electrónicos o cambio de correos.	La divulgación de la encuesta a través de estudiantes activos y redes sociales.	
			Análisis del estudio.								
	70% de los docentes, padres de familia, y estudiantes convocados a la reunión	Eficiencia/produ	Socialización de los resultados de la evaluación y necesidades del contexto.	1	3 semanas	Comunidad educativa	Rector	Actas	Falta de espacios suficientes para la realización de las socializaciones.	Involucramient o de la comunidad educativa.	1
		Eficacia	Conformación de las mesas de trabajo.				Grupo investigador	Listado de asistencia	Incumplimiento de padres de familia a las respectivas citaciones.		
								Formato de seguimiento			

Reformulación de la misión y visión.											
	4 mesas de trabajo conformadas	Eficiencia/produ cto/ Eficacia.	Diseño de formatos para recoger información de las mesas de trabajo.	1	1	Comunidad educativa	Rector	Acta.	Falencia en la comunicación institucional.	Representación de la comunidad educativa en las mesas de trabajo.	1
	100% formatos diligenciados		Socialización de los diferentes paradigmas y escuelas filosóficas.		semana		Grupo investigador	Formatos diligenciados.	Inasistencia de los convocados.		
	Documento misión y visión	Eficiencia	Mesas de trabajo para definir la misión- visión.					Documento elaborado	Poco tiempo para la realización de las mesas de trabajo.		
			Categorización y redacción de la misión y visión.								
		Eficacia									
			Aprobación del concejo directivo.								

	90% de los docentes de la institución participantes.	Eficiencia/produ	Diseño de formatos.	1	2 semanas	Directivos y	Grup o investigador	Actas	Resistencia de algunos docentes.	Trabajo en equipo para la construcción de metas por áreas, niveles y conjunto de grados.
	1 mesa de trabajo conformada por área.					Docentes		Listado de asistencia	Falencia en la comunicación interna de las mesas.	
	1 formato diligenciado por área.	Eficiencia/produ	Retomar análisis de necesidades del contexto.						Espacios insuficientes para la realización de las mesas de trabajo.	
	7 mesas de trabajo conformadas por conjunto de grados.	Eficacia.						Formato de seguimiento		
			Mesas de trabajo por áreas para definir metas de aprendizaje.							
	7 formatos diligenciados.							Documento elaborado		

	Documento de metas educativas y formativas.	Eficiencia	Análisis y definición de metas de acuerdo a las competencias por áreas, niveles y conjunto de grados.							
Definición de metas educativas y formativas.		Eficiencia/produ cto/ eficacia.	Mesas de trabajo por conjunto de grados para definir metas formativas. Análisis y definición de metas formativas.							
		Eficiencia Eficacia	Aprobación por el concejo directivo.							
	80% de los docentes de la institución participantes.	Eficiencia/produ cto/ eficacia.	Consulta de referentes teóricos.	1	2 semanas	Directivos y	Grup o inves tigad or	Actas	Resistencia de algunos docentes.	Reflexión de docentes sobre la filosofía institucional.

						docentes		Listado de asistencia		
	7 mesas de trabajo conformadas por conjunto de grados.								Poca consulta bibliográfica por parte de los docentes.	Redacción adecuada de la filosofía de acuerdo al horizonte institucional.
		Eficiencia/produ	Socialización de teorías y escuelas filosóficas.					Formato de seguimiento	Desacuerdos en la comunicación interna de las mesas.	
	7 formatos diligenciados.							Documento elaborado		
Reformulación de la filosofía institucional		Eficiencia	Mesas de trabajo para definir la filosofía institucional.						Tiempo y espacios insuficientes para las mesas de trabajo.	
	Documento de la filosofía institucional.									
		Eficacia	Categorización y redacción de la filosofía.							

			Aprobación del concejo directivo.							
	80% de los docentes de la institución participantes.	Eficiencia/produ cto/ eficacia.	Retomar informe de grupos focales.	1	1 semana	Directivos y docentes	Grup o inves tigad or	Acta Listado de asistencia	Resistencia de algunos docentes.	Reflexión de docentes sobre los valores institucionales en la formación estudiantil.
	7 mesas de trabajo conformadas por conjunto de grados.		Socialización de legislación educativa.						Poca consulta bibliográfica.	Definición de los valores y perfil del estudiante acorde a la filosofía y el horizonte institucional.
Reformulación de valores y perfil del estudiante.								Formato de seguimiento		

	7 formatos diligenciados.	Eficiencia/produ cto/ eficacia.	Mesas de trabajo para definir valores y perfil del estudiante.					Documento elaborado	Desacuerdos en la comunicación interna de las mesas.	
		Eficiencia	Categorización y redacción del documento.						Tiempo y espacios insuficientes para las mesas de trabajo.	
	Documento de la filosofía institucional.									
		Eficacia	Aprobación del concejo directivo.							

COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses 2016												FUENTE DE FINANCIACIÓN			Costo total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Inst. Educ.	Distrito	Otra	
Estudio del contexto	Diseño del cuestionario.							x						200.000			700.000
	Realización de cuestionarios del entorno socio económico y familiar.								x								
	Solicitud de base de datos de egresados.								x								
	Realización de encuesta virtual para seguimiento de egresados.									x				500.000			
	Análisis del estudio.									x							
Reformulación de la misión y visión	Socialización de los resultados de la evaluación y necesidades del contexto.										x			40.000			40.000
	Conformación de las mesas de trabajo.										x						
	Diseño de formatos para recoger información.										x						

	<p>Socialización de los diferentes paradigmas y escuelas filosóficas.</p> <p>Mesas de trabajo para definir la misión-visión.</p> <p>Categorización y redacción de la misión y visión.</p> <p>Aprobación del concejo directivo.</p>										X						
Definición de las metas educativas y formativas	Diseño de formatos.	Meses 2017												100.000			100.000
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
	Retomar análisis de necesidades del contexto.	X															
	Mesas de trabajo por áreas para definir metas de aprendizaje.	X															
	Análisis y definición de metas de acuerdo a las competencias por áreas, niveles y conjunto de grados.	X															
	Mesas de trabajo por conjunto de grados para definir metas	X															

	formativas.	X															
	Análisis y definición de metas formativas.																
	Aprobación por el concejo directivo.	X															
		X															
Reformulación de la filosofía institucional.	Consulta de referentes teóricos.		X											100.000			100.000
	Socialización de teorías y escuelas filosóficas.		X														
	Mesas de trabajo para definir la filosofía institucional.		X														
	Categorización y redacción de la filosofía.		X														
	Aprobación del concejo directivo.		X														
Reformulación de valores y perfil del estudiante.	Retomar informe de grupos focales.			X										100.000			100.000
	Socialización de legislación educativa.			X													
	Mesas de trabajo para definir valores y perfil del estudiante.			X													

	<p>Categorización y redacción del documento.</p> <p>Aprobación del concejo directivo.</p>			x														
				x														

Elaboración del Grupo Investigador

8.2.5 Implementación del plan de mejora. Durante el año 2015 se planteó identificar las necesidades del contexto de la institución y la reformulación de la misión y la visión, asimismo el inicio de las reflexiones sobre los referentes paradigmáticos bajo los cuales se orienta la escuela y se propone continuar en el año 2016 con la reformulación de todos los componentes del horizonte institucional.

8.2.5.1 Análisis del contexto. A continuación, se explica el contexto dentro de la Institución Educativa.

8.2.5.1.1 Categorización de fuentes. Para iniciar una reformulación del horizonte pertinente con las necesidades se realizó previamente un estudio del contexto desde el ámbito global, nacional, municipal y local, categorizando lo expuesto en documentos de la UNESCO y de OEI, los planes de desarrollo nacional y municipal, así como el observatorio laboral y la información hallada en la implementación de las diferentes técnicas de recolección de datos.

8.2.5.1.2 Realización de encuesta a padres. Se realizó una encuesta a padres de familia de la institución (*véase anexo I*), para identificar las características del contexto social y familiar del estudiante, “dado que la educación también consiste en una tarea de socialización, no se puede dejar de lado el estudio de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, el contexto familiar y social en que estos se desenvuelven, las características de los centros a los que asisten o el efecto que ejerce sobre cada uno de ellos la comunidad educativa” (Tiana, 2012, p. 4).

La muestra para la realización de la encuesta corresponde al 30% de la población de padres por núcleo, siendo así se realizó la encuesta a 290 padres, la encuesta tuvo como

finalidad: Identificar el entorno socio demográfico, económico y familiar del estudiante de la institución.

Se citaron a los padres de acuerdo al grado, en días establecidos, pero se presentó la dificultad de la inasistencia de ellos, por tal motivo el grupo investigador aplicó la encuesta en la coyuntura de la entrega de informes, que contó con la asistencia masiva de padres y acudientes.

8.2.5.1.3 *Factores del análisis del contexto.* Esta encuesta se realizó con base a lo planteado por Tiana (2012), el cual explica cinco factores del entorno teniendo las variables de contexto, insumo y proceso, en su texto “Analizar el contexto para obtener el máximo beneficio de la evaluación” describe los siguientes factores:

El origen social de los estudiantes. Surge de la necesidad de considerar las clases sociales y su influencia en los resultados educativos. Se determina a través del estudio de las características sociales de sus respectivas familias.

El medio sociocultural. Es un complemento del factor anterior, se mide la actitud de la familia frente a los bienes educativos, si estas familias ven en la educación una manera de suplir las carencias de otros tipos de capital. La actitud positiva frente a la educación suele favorecer la construcción de entornos culturales ricos, que ofrecen estímulos muy variados; De esto puede depender la continuación de los estudios de los hijos un mayor interés por el éxito académico, mayor implicación de los padres en las tareas escolares, la denotación de esta serie de características se refleja en los resultados. El grado de riqueza puede influir menos que el entorno educativo y cultural

El hábitat o medio de residencia. Se observa las variables externas del hábitat como la localización de residencia, tamaño de población y otras internas como las relaciones intrafamiliares.

La estructura y el clima familiar. Se estudia tres variables complementarias como son el tamaño de la familia, el orden de nacimiento de los hijos y el lugar que ocupa cada uno de ellos, aunque se consideran más influyentes en el rendimiento de académico de los estudiantes las formas de las relaciones entre los padres y los hijos; el clima familiar sobre la educación, el clima afectivo y la actitud de los padres hacia la educación de los hijos.

La composición social del centro. Se analiza los factores que tienen que ver con el contexto socio cultural de la escuela, y su influencia en los resultados de los estudiantes.

Para medir esta serie de factores se realizó un cuestionario tomado de: orientared.com/car/cuconfam.pdf, al cual se le realizó algunas adaptaciones por parte del grupo investigador, este cuestionario de una serie de consta de preguntas en su mayoría cerradas y algunas abiertas, estas preguntas fueron dirigidas para obtener información sobre:

Estructura Familiar el menor: Se utilizaron preguntas abiertas para establecer los tipos de familia, la edad, de sus integrantes, su profesión, y nivel de estudio.

Datos entorno físico (vivienda): Se emplearon preguntas cerradas para identificar los datos del entorno físico, como los tipos de vivienda, condiciones de habitabilidad, condiciones de acceso,

el desplazamiento autónomo del estudiante dentro de la vivienda, espacios físicos para el estudio, cambios frecuentes de residencia y sus causas.

Datos entorno físico (barrio): Se recogió en este ítem información pertinente con la zona de la vivienda, el estrato económico del barrio, la existencia de zonas para interactuar con amigos, además de la disposición de servicios para recibir atención complementaria, y la frecuencia de los traslados para los servicios médicos.

Situación socioeconómica y cultural. A través de estas preguntas se determinó la situación laboral de los integrantes de la familia, ingresos económicos, nivel cultural de padre, madre y acudiente.

Dinámica familiar general: Se realizaron estas preguntas para identificar los problemas que se presentan en el entorno familiar, las variables determinan la relación padre e hijo, el tipo de relación con sus hermanos y otros familiares.

Reacciones de la familia ante la deficiencia: Se determinaron los diferentes tipos de reacciones frente a los resultados académicos de los niños, cuando son negativos como se manifiesta la negación, las razones por las cuales los padres consideran que se producen los resultados negativos, si se presenta escasa protección por parte de ellos hacia el niño.

Las reacciones de culpa, cuando se presentan conductas de excesiva protección. Al igual las preguntas ayudaron a determinar los casos de superación positiva y aceptación de las dificultades del niño o niña, sus causas, y las conductas de protección adecuada.

Otras conductas familiares que facilitan o dificultan el proceso educativo del niño: Esta parte de la encuesta permitió describir cómo son las reacciones ante los logros, las formas de uso de recompensa y la respuesta de los padres ante las peticiones de la escuela.

Expectativas sobre las posibilidades educativas: Estas preguntas miden cuáles son la perspectiva de la familia sobre la educación de sus hijos, y a su vez cuáles son los beneficios para los padres que pueden obtener sus hijos con ella.

Necesidades laborales del entorno: A través de esta parte se identifican cuáles son los sectores productivos del entorno del estudiante de la institución con mayor demanda laboral, y los sectores productivos en el que le gustaría desempeñarse el estudiante.

8.2.5.2 *Encuesta a egresados.* Igualmente se aplicó una encuesta a egresados por medio de una plataforma virtual para caracterizar su situación académica y laboral y conocer su grado de satisfacción con respecto a la pertinencia de la formación impartida en la institución, de esta manera iniciar un proceso de seguimiento los egresados que permita valorar la pertinencia de los procesos educativos desarrollados en la institución.

La muestra corresponde al 30% de los egresados de la institución desde el año 2010 hasta el 2015; para enviarles la encuesta a los estudiantes se generó una base datos con los correos electrónicos, sin embargo, se presentó una dificultad al no ser respondidas masivamente, por tal motivo se difundió la información a través de redes sociales por parte del departamento de psicorientación y coordinación de la escuela, no obstante sólo respondieron la encuesta 76 estudiantes.

A pesar de que sólo se obtuvo información de 76 egresados, esta se tuvo en cuenta para tener una información parcial y analizar las actividades de los egresados, con la aplicación del cuestionario se buscó establecer el perfil del egresado, la situación académica y/o laboral y su perspectiva frente a la formación que recibió en la institución. De igual manera se sugiere continuar con el proceso de la encuesta hasta lograr mayor cantidad de participantes.

8.2.5.3 Reformulación misión y visión. La cual es necesaria para fortalecer la identidad institucional plasmada en el horizonte y lograr la resignificación en los demás componentes del PEI.

8.2.5.3.1 Socialización de resultados y conformación de mesas de trabajo. Luego de identificar las necesidades del contexto en todos los ámbitos de los estudiantes de la institución se prosiguió con la socialización a la comunidad educativa de la institución de los resultados de la evaluación del currículo y de las necesidades de los estudiantes, de igual manera se propuso el plan de mejora diseñado y se establecieron voluntariamente los representantes de padres, docentes y estudiantes que iban a participar en las mesas de trabajo. De esta manera se conformaron tres mesas de trabajo con 13 docentes, nueve padres de familia y nueve estudiantes del grado noveno, décimo y once.

8.2.5.3.2 *Socialización de los diferentes paradigmas.* Para la construcción o la reformulación del horizonte institucional no solo es importante identificar las necesidades del contexto, sino también el análisis sobre el paradigma educativo apropiado para orientar el proceso formativo de la escuela, este constituye a su vez una parte esencial de la filosofía institucional.

El paradigma no solo orienta las didácticas del docente, sino que, también esclarece sobre las concepciones y el tipo de individuo que debe formar la escuela atendiendo a las necesidades que la sociedad plantea. Definir el paradigma en la escuela significa identificar los preceptos pedagógicos, metodológicos y científicos, con los que se abordará y darán soluciones a los problemas de la sociedad actual y de acuerdo a los requerimientos de ésta; la institución avalará sus proyectos y propósito educativo.

Es por ello que se hace necesario una reflexión constante sobre el paradigma en la escuela y que ésta se refleje en el horizonte institucional y en todos los componentes del currículo. Ya que según Hernández (1998, p. 71)

Cada paradigma mantiene explícita o implícitamente una forma de introducirse en las situaciones educativas, la cual a veces depende del momento en que hizo acto de presencia en la historia de la disciplina, de sus coordenadas epistemológicas, teóricas y metodológicas o de sus propias concepciones teóricas y opiniones sobre las cuestiones educativas.

Es por esto que, previo a la instauración de las mesas de trabajo se realizó un análisis con los docentes sobre las necesidades del contexto de la institución y los paradigmas que se han

establecido al largo de la historia, para iniciar un proceso de reflexión sobre el paradigma adecuado que supla estas necesidades, esta reflexión sólo fue el inicio de un proceso que debe ser continuo y permanente en la escuela.

8.2.5.3.3 *Mesas de trabajo para definir la misión- visión.* Después de reflexionar sobre los paradigmas entre los docentes se conformaron las mesas de trabajo con los representantes de padres de familia y estudiantes, en total asistieron 13 docentes de diferentes áreas, entre ellos uno del departamento de psicorientación, 5 padres correspondientes a niveles y grados distintos y 5 estudiantes de grados 9°, 10° y 11°, la mesa de trabajo número uno estaba compuesta por 4 docentes, 2 padre y 2 estudiantes y las mesas de trabajo número dos, tres y cuatro por 3 docentes, 1 padre, y 1 estudiante.

Las mesas de trabajo se establecieron con la finalidad de generar diálogos entre sus integrantes sobre sus percepciones frente a lo que la institución debe plantear como su misión y visión, cada mesa de trabajo disponía de un formato para la misión y otro para la visión, donde se consignaron los resultados de los diálogos y reflexiones sobre estos dos componentes del horizonte.

Teniendo en cuenta que la misión es:

La imagen actual que enfoca en los esfuerzos que realiza el grupo organizado, organización o entidad para conseguir los objetivos que se proponen. Es la razón de ser de la institución y especifica el rol funcional que desempeña en su entorno. Indica con claridad el alcance y dirección de sus acciones, así como sus características distintivas. (Representación de la UNESCO en Perú, 2011, p. 60).

Las preguntas orientadoras para el diálogo y la reflexión de la misión que se plantearon en el formato fueron:

1. ¿Quiénes somos?
2. ¿Cuál es el propósito de la institución?
3. ¿Tiene una orientación técnica específica?
4. ¿Cómo cumple su misión?
5. ¿En qué valores se fundamenta?
6. ¿Qué responsabilidad tiene ante el país/región/municipio/distrito?
7. ¿Qué hace a la institución educativa diferente de aquellas que tienen el mismo propósito?

Teniendo en cuenta que la visión es “la imagen a donde se quiere llegar, de cómo queremos vernos como institución, en un futuro definido. La visión nos permite plantear un futuro deseable, que sea lo suficientemente claro y motivador para todos los miembros de la institución”. (Unesco en Perú, 2011, p. 62), las preguntas orientadoras para el diálogo y la reflexión de la visión que se plantearon en el formato fueron:

1. ¿Cómo nos gustaría que nos describieran dentro del tiempo proyectado?
2. ¿A qué necesidades responde la visión?
3. ¿Qué innovaciones propone?
4. ¿Qué avances tecnológicos empleará?
5. ¿Qué acciones contempla desarrollar?
6. ¿Qué mecanismos se emplearán para su integración con la misión y los propósitos?
7. ¿Mediante qué sistemas se difundirán?

8.2.5.3.4 *Categorización, triangulación y redacción de la misión y visión.* De esta jornada se obtuvo en total ocho formatos diligenciados, dos por cada mesa de trabajo uno referente a la misión y otro a la visión, posteriormente el grupo investigador prosiguió con la categorización de cada formato, y su triangulación de este análisis surgieron las siguientes categorías:

Cuadro 11

Categorías misión

Preguntas	Mesa 1	Mesa 2	Mesa 3	Mesa 4
¿Quiénes somos?	Somos una I E de carácter oficial que presta un servicio a la comunidad.	Somos Institución de carácter oficial ubicada en el barrio tajamar.	Somos una comunidad educativa de carácter oficial ubicada en el barrio tajamar del municipio de soledad.	Somos una familia con fin educativo y nombre propio.
Propósito	Formación de estudiantes con un alto nivel de competencia académica como laborales.	Brindar una educación integral en los diferentes niveles, presencial, básica, media, niños, niñas, jóvenes con NNEE.	Brindar una formación integral que permita desempeñarse en su entorno con miras hacia una proyección profesional y técnica.	Formación integral para ser mejores personas preparar, guiar estudiantes para una integración idónea en la sociedad.
Orientación técnica específica	Técnica en sistemas y técnica en patronaje.	Corte y confección, mantenimiento de computadores.	Reparación y mantenimiento de computadores, corte y confección y articulada con las entidades educativas SENA e ITSA.	Mantenimiento y reparación de computadores y otras en articulación con el SENA e ITSA.

¿Cómo se cumple su misión?	Ofreciéndole a la comunidad los medios o recursos para que tengan un mejor acceso a la educación teniendo en cuenta sus necesidades implementando una metodología teórico-práctica.	A través de convenios con el SENA y el ITSA.	Implementación de políticas que se establecen en la comunidad teniendo en cuenta las necesidades del entorno de todos los involucrados.	Con trabajo pedagógico diario que debe estar relacionados con los planes de área, proyectos, modelo pedagógico y normas que debemos tener en cuenta en su aplicación.
Valores en que se fundamenta	Solidaridad, servicio y responsabilidad social.	Respeto, responsabilidad, progreso y fraternidad.	Amor, respeto, dignidad humana, responsabilidad, solidaridad y tolerancia.	Responsabilidad, honestidad, tolerancia, respeto, solidaridad y espíritu ecológico.
¿Qué responsabilidades tiene ante?	Formar individuos competentes, capaces de reflexionar, analizar y participar en todas las esferas sociales.	Formar un ciudadano de bien con competencias laborales espíritu emprendedor.	Formar ciudadanos cimentados en valores, comprometidos en generar una transformación social a partir de su realidad.	Preparar jóvenes íntegros, útiles y transformadores con sentido crítico para la sociedad.
¿Qué hace la IET diferente a las demás? Valor añadido	Su vocación de servicio en beneficio de la comunidad.	Espíritu innovador y la capacidad de adaptarse a los cambios.	La atención a estudiantes con NEE, contando con docentes de apoyo; la formación de estudiantes fortalecidos en valores generando un excelente perfil del estudiante.	La IET busca diferenciarse por su índice sintético, por el compromiso de sus docentes, estudiantes y padres de familia en la consecución de estos resultados

Elaborado por el grupo investigador.

Cuadro 12
Categorías visión

Preguntas	Mesa 1	Mesa 2	Mesa 3	Mesa 4
¿Cómo nos gustaría que nos describieran dentro del tiempo proyectado?	Como una institución de calidad y competente	Dentro de 5 años, una institución de calidad y competitiva a nivel regional y nacional	Como una institución líder en procesos educativos a nivel departamental ubicada en categoría, ICFES superior	Al 2020 nuestra I.E.T. Tajamar brindara una educación integral reconocida y a la vanguardia
¿A qué necesidades responde la visión?	Formación de estudiantes con alto nivel de competencias académicas y laborales	Educación de calidad, que genere cambios en la comunidad y garantiza el desarrollo de valores	Se debe tener en cuenta los intereses particulares de la comunidad estudiantil	Según la necesidad presentada por la comunidad educativa, tener una teoría practica basada en valores, competencias del estudiante y laborales para entender la vida
¿Qué innovaciones propone?	Implementar otra metodología para la enseñanza del inglés, ampliar las opciones de carreras técnicas en el SENA e ITSA	Tener un abanico de posibilidades en la modalidad técnica, el aprendizaje sea teórico practico para el beneficio de la comunidad	Se hace necesario el laboratorio de ciencias para fortalecer los procesos de investigación	La innovación está dirigida al bilingüismo, las tic, pensamiento científico y social
¿Qué avances tecnológicos empleara?	La utilización del tic en todas las asignaturas	Utilización de las tic y adecuado manejo de la emisora escolar	El uso de materiales y equipo laboratorio para investigaciones básicas	Acondicionando la infraestructura física con aulas inteligentes (laboratorios)

¿Qué acciones contempla desarrollar?	Abrir el campo de convenios con instituciones que tengan articulación	Compro miso con la comunidad educativa que nos lleve desarrollar los propósitos planteados	Ampliar la cobertura de la red de internet de manera que permita del uso de la comunidad en general	A través de la educación de infraestructura y generación de nuevos espacios, proyectos transversales y demás componentes del currículo
¿Qué mecanismos se emplearán para su integración con la misión y los propósitos?	Diseño, implementación, de proyectos para a la obtención de los resultados	Evaluación permanente de los procesos donde sea participe toda la comunidad educativa	Generar un compromiso por parte de la comunidad en general efectuando proyectos transversales que atiendan a la necesidad del entorno	Se integran con la educación del currículo
¿Mediante qué sistemas se difundirán?	Foros, jornadas de sensibilización, articulación con asignaturas	Folletos, páginas web, emisora escolar	Mediante la emisora estudiantil, páginas web institucional, meses de trabajos involucrando la comunidad en general	Mediante carteles, muros, revistas en la institución I.E

Elaborado por el grupo investigador.

8.3 Resultados del plan de mejora.

8.3.1 Caracterización de las necesidades de los estudiantes de la I.E. T Tajamar

En búsqueda del mejoramiento continuo de los procesos educativos de la institución y de la construcción de un currículo pertinente que responda a las demandas del contexto

socioeducativo, se realizó un estudio de necesidades de los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Tajamar teniendo en cuenta diferentes entornos poblacionales: global, nacional, municipal, local. Lo anterior con la finalidad de generar una base sólida para la formulación de un currículo integral que provea la conformación de una identidad institucional coherente que satisfaga los requerimientos de la sociedad acorde a las características de los estudiantes.

La Institución Educativa Técnica Tajamar (Antes Institución de Educación Básica #30 de Soledad, Atlántico) se encuentra ubicada en la zona suroccidental del municipio de Soledad, en el barrio Tajamar, en la carrera 15B #45A-03. La escuela fue construida mediante autogestión en la cual la comunidad aportó la mano de obra y Fonvisocial los materiales de construcción. La Institución fue fundada en el año 1993, pero solo asumió la responsabilidad el municipio cuando fue oficializada según acuerdo #123 de agosto 5 de 1994.

En cuanto a la población escolar matriculada en la Institución esta proviene de núcleos familiares de estratos socio-económicos 1 y 2 ubicados en los barrios Tajamar, Las Farrucas, Las nubes, Antonio Nariño, Villa Mónaco, La Ilusión, Normandía, La Fe, Manuela Beltrán, Ciudadela Metropolitana, Villa Adela y Villa Rosa.

El estudio de las deficiencias institucionales desde los diferentes entornos ya mencionados –global, nacional, municipal y local– permite caracterizar los requerimientos educativos que llevarán al ciudadano a desempeñarse correctamente en su contexto social y de esta forma responder a las exigencias del mundo actual.

8.3.1.1. *Necesidades contexto global.* A nivel global se tuvo en cuenta como objeto de estudio tres documentos que destacan los pilares que deben regir a instituciones educativas competentes: La educación encierra un tesoro, Incheon y Metas 2021.

- **La educación encierra un tesoro.** A través de los tiempos la educación ha sufrido diversos cambios, hoy día en medio de un mundo tecnológico y productivo se considera ésta como la encargada de proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación, así mismo ser la brújula para poder navegar por él.

Al ser un gran desafío el cumplimiento de dicho propósito, surgen como una respuesta a ésta intención los Cuatro Pilares De La Educación, propuestos por la UNESCO (1996), los cuales se definen como los aspectos en los que se apoya el proceso de aprender a lo largo de la vida, considerados además como los Cuatro aprendizajes fundamentales que deben sostener el sistema de enseñanza-aprendizaje de toda persona en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos considerados a continuación:

Aprender a Conocer: hace referencia principalmente a los contenidos conceptuales, conocimientos que se van construyendo a lo largo de la vida en los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelve una persona permitiéndole enfrentar las distintas circunstancias que se manifiesten cotidianamente.

Aprender a Hacer: enmarca todas las competencias personales que le permiten a un individuo resolver problemáticas y enfrentar situaciones cotidianas encontrando nuevas maneras

de hacer las cosas, exige una evolución en los aprendizajes proporcionando una formación técnica y profesional para la aplicación de conocimientos teóricos en la práctica.

Aprender a Ser: implica potenciar las capacidades personales a fin de lograr un crecimiento integral favoreciendo la autonomía, la toma de decisiones responsables y el equilibrio personal a través del desarrollo de contenidos actitudinales preparando de esta manera a cada persona para afrontar los desafíos del mundo actual resaltando principalmente las características que lo hagan un ser único y diferente a los demás.

Aprender a Convivir: exalta los valores sociales, donde la escuela debe propiciar que los estudiantes participen y cooperen con los demás en todas las actividades humanas. Todo ser humano requiere estar en contacto con sus semejantes expresando sus ideas, emociones y sentimientos, con lo que se fortalecen los aspectos: emocional, intelectual y la autoestima.

Todos estos aprendizajes no son independientes entre sí, más bien existen diversos puntos de contacto entre ellos, orientados a ser abordados equilibradamente en el curriculum, buscando brindar una educación de calidad para el ser humano como miembro de una sociedad que exige un gran desarrollo cognitivo, práctico y actitudinal.

- **Incheon.** Las necesidades globales enmarcan una dinámica de esperanza a través de la búsqueda de mejores oportunidades de educación. Debido a la clara necesidad de mejorar y garantizar mayores posibilidades en el ámbito educativo la UNESCO mediante la aprobación del documento en la Declaración de Incheon, con el cual se reconoce el papel central de las y los

docentes, la participación de la Sociedad Civil y además asume compromisos con el financiamiento público del Derecho Humano a la Educación.

En la declaración de Incheon en el foro mundial sobre la educación (2015) se reafirma que “La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas”.

Se propone la inclusión y la equidad como base de una educación transformadora reconociendo la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos. Donde una educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como la de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel.

La educación de calidad además propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar una vida saludable y plena, tomando decisiones con conocimiento de causa y dando respuesta a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (ESD) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM).

Se hace necesario dotar a los estudiantes de todas las edades de valores, conocimientos y competencias basados en los derechos humanos, la justicia social, la diversidad, la igualdad entre

los sexos y la sostenibilidad medioambiental, que a su vez fomentan el respeto hacia esos principios que les permitan a los estudiantes ser ciudadanos responsables (ECM).

El objetivo principal de dicho documento es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. (ESD)

- **Metas 2021.** En la reunión de los Ministros de Educación oficializada en el Salvador el 19 de Mayo de 2008, aprobaron en su declaración final un compromiso con grandes repercusiones en la educación Iberoamericana, el de acoger la propuesta: Metas Educativas 2021, con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social

Meta Específica 11. Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas.

Indicador 14. Actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas. Nivel de logro: En 2015 se han reformulado los currículos de las diferentes etapas educativas y está reforzada la educación en valores y para la ciudadanía en las distintas áreas y materias.

Meta Específica 12. Ofrecer un currículo que incorpore la lectura y el uso del computador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que la educación artística y la educación física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos.

Indicador 15. Tiempo semanal de lectura en las distintas etapas.

Nivel de logro: Hay establecidas al menos tres horas de lectura obligatoria en educación primaria y dos horas en educación secundaria básica.

Indicador 16. Frecuencia de uso del computador en la escuela por los alumnos para tareas de aprendizaje.

Nivel de logro: En 2021, los profesores y los alumnos utilizan el computador de forma

Meta Específica 16. Mejorar y adaptar el diseño de la educación técnico-profesional de acuerdo con las demandas laborales.

Indicador 23. Porcentaje de carreras técnico-profesionales cuyos currículos son diseñados por competencias teniendo en cuenta la demanda laboral.

Nivel de logro: En 2015, entre el 20% y el 70% de los centros de formación técnico-profesional organiza las carreras en función de las competencias derivadas de la demanda laboral, y entre el 50% y el 100% lo concreta en el 2021.

Indicador 24. Porcentaje de alumnos que realiza prácticas formativas en empresas.

Nivel de logro: En 2015, entre el 30% y el 70% de los alumnos de educación técnico-profesional realiza prácticas en empresas o instituciones laborales, y entre el 70% y el 100% lo hace en 2021.

Meta Específica 17. Aumentar y mejorar los niveles de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados de la educación técnico-profesional.

Indicador 25. Porcentaje de jóvenes procedentes de la ETP que acceden al empleo al finalizar sus estudios y en puestos afines con su capacitación.

Nivel de logro: En 2015, entre el 30% y el 60% de los egresados de la ETP consigue una inserción laboral acorde con la formación obtenida, y entre el 50% y el 75% la logra en 2021.

8.3.1.1 Necesidades contexto nacional. Por otro lado, a nivel nacional, Colombia necesita ser el blanco de una transformación educativa que afronte la baja calidad en los diferentes niveles de educación (básica, secundaria y superior) evidenciada en las pruebas estatales, dicha reforma educativa reclama una mejora en el estatus educativo de los colombianos que les permita enfrentarse a los constantes retos sociales y laborales del siglo XXI, es así como el Plan Nacional Desarrollo PND (2014-2018) apunta al fortalecimiento de la educación de los colombianos como instrumento de igualdad social, nivelación de oportunidades para los ciudadanos, y mejora de la calidad de la democracia.

El PND plantea la construcción de una paz estable y duradera en el país de manera que permita potencializar su desarrollo económico a través de la equidad social buscando la provisión de los servicios sociales esenciales, como la educación y salud. Considerando entonces el entorno educativo una gran fuente de conocimiento y saberes, se plantea el propósito: “Colombia la más educada”. A pesar de las diferentes dificultades por las cuales ha atravesado el país, en los últimos años ha logrado avances significativos en la cobertura y el diseño de su sistema educativo, a través de programas como: De Cero a Siempre, el incremento en los resultados de las pruebas saber, la estimulación y desarrollo de Competencias para una ciudadanía en paz, dan cuenta de los grandes logros y esfuerzos alcanzados.

Es importante recalcar el papel de la educación como pilar de la sociedad, enriquecer sustancialmente los procesos de formación docente, infraestructura, jornada, institucionalidad, asignación de recursos y extensión de la cobertura de calidad en todo el sistema educativo, se

hace indispensable para garantizar la educación de los colombianos en su totalidad y de esta forma instruir una sociedad integral, moderna e incluyente que respeta y vela por el bienestar de sus individuos

Estrategias de transformación cultural y actitudinal son necesarias para el avance del país en aspectos sociales, ambientales, institucionales, y para el establecimiento de una paz sostenible, entes fundamentales para la aspiración de un lugar en La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Sin embargo aún se requiere un mayor compromiso, puesto que el país exige un Sistema de formación que les permita a los estudiantes no solo acumular conocimientos, sino saber aplicarlos como agentes innovadores, competentes, globalizados, informados, críticos, demócratas, flexibles, con el dominio de más de un idioma, transformadores de su propio mundo, a partir de lo que éste demanda.

8.3.1.2 Necesidades en el contexto municipal. Dentro del estudio de las necesidades en el contexto municipal, éste se basó en el documento “Caracterización Y Perfil Educativo Del Municipio De Soledad”, el cual registra a Soledad para el año 2.016 con una población total de 632.183 personas, de los cuales 138.694 son niños y jóvenes que se encuentran en edad escolar entre 5 y 16 años, pero solo atienden una población de 97.977 estudiantes según último corte de matrícula realizado por la Secretaria de Educación en Septiembre de 2016 según anexo 5^a y 6^a, por consiguiente, aún se encuentran sin atender una población de 37.809 niños y jóvenes por fuera del sistema educativo.

Por tal motivo se presentan las siguientes necesidades a nivel municipal: Prestación de un servicio educativo incluyente con cobertura, calidad, eficiencia, pertinencia, y equidad,

formación de ciudadanos solidarios, tolerantes y con principios éticos frente a una sociedad justa y democrática que garantice una sana convivencia, desarrollo pleno de proyectos educativos e institucionales como modelo de gestión de la educación, mejora de la infraestructura en general (alcantarillado, redes eléctricas, planeación urbanística), población desplazada, altos índices de violencia y fortalecimiento a la población con Necesidades de Educación Especial NEE.

8.3.1.3 Necesidades contexto local. Las necesidades locales se determinaron partiendo de la conformación de grupos focales integrados por miembros de la comunidad educativa: padres, estudiantes, docentes y directivos, con la misión de establecer desde su perspectiva las inconsistencias en los lineamientos socioeducativos, igualmente, se aplicó una encuesta a padres de familia para determinar las características socioeconómicas y del entorno familiar y cultural en el que se desenvuelve el estudiante.

Necesidades halladas a través de los grupos focales. Después de un arduo análisis de los diferentes aspectos a mejorar e implementar en el modelo educativo de la institución, se presentan a continuación las debilidades identificadas.

- Ausencia de proyectos transversales dirigidos a los estudiantes que lo formen para ser mejores ciudadanos (educación sexual, valores, artes).
- Desarrollo de las clases mediante una metodología teórico–práctica.
- Entorno social vulnerable (sin espacios para adecuado manejo del tiempo libre, venta de drogas, violencia).
- Familias donde prime el amor y el respeto entre sus miembros.
- Ausencia de modelos institucionales para atender NEE

- Formación para la vida futura laboral.
- Necesidad de modalidades que respondan a la demanda del mercado.
- Fortalecimiento para el desarrollo de competencias especialmente lectura crítica.
- Socialización de modelo pedagógico pertinente y coherente a las necesidades de la institución.
- Mejoramiento de la convivencia escolar.

Encuesta entorno socio familiar. Las condiciones sociales, económicas y culturales han sido identificadas como elementos importantes en la explicación del desarrollo emocional y cognitivo de los sujetos, por lo que estatus socioeconómico constituye un factor clave para valorar procesos que ocurren en el ámbito de las familias y en las escuelas.

La presente información se obtuvo mediante una encuesta que se realizó a padres de familia de la institución para identificar las características del contexto social y familiar del estudiante con el fin de determinar la influencia del nivel socioeconómico de las familias en los procesos de aprendizaje y desarrollo en el alumnado de la Institución Educativa Técnica Tajamar en el municipio de Soledad, Atlántico. Como fuente de información se ha contado con datos aportados por padres y madres del estudiantado, lo cual fue lo más preferible partiendo de que si se toman los alumnos como fuentes se obtendría información errónea, alejadas de la realidad teniendo como condicionante principal la edad del niño. Se trabajó con base en la información suministrada por 290 padres y madres de acuerdo a las respuestas dadas por estos. En la construcción del diagnóstico se han utilizado variables como nivel educativo y cultural del padre y de la madre, recursos con los que cuentan como lugar de estudio, mesa de estudio, etc.,

también determinantes como composición familiar, y condiciones de vivienda y habitabilidad, entre otras variables como las expectativas laborales que tienen los padres con relación a sus hijos y a la sociedad.

Como en todo proceso hubo limitaciones que se encontraron al aplicar la encuesta, se encontró que un gran número de padres no acudieron a la citación realizada para tal fin, por esto fue necesario aplicarla masivamente aprovechando la coyuntura de una reunión de entrega de informes académicos; otra fue que algunos padres se abstuvieron de suministrar respuestas en variables como situación laboral, y en problemas familiares presentados, en conclusión la encuesta se realizó a satisfacción de padres y del grupo investigador, los resultados obtenidos fueron concretos y se presentan a continuación con la interpretación individual de cada variable.

Estructura familiar. Tipo de familia:

- Familia nuclear:

Tiene un porcentaje de 43,45% y una cantidad de 126 personas.

- Familia extendida:

Tiene un porcentaje de 30,69% y cantidad de 53 personas.

- Familia monoparental:

Tiene un porcentaje de 17,93% y una cantidad de 53 personas.

- Familia ensamblada:

Tiene un porcentaje de 2,07% y una cantidad de 6 personas.

- Sin información:

Tiene un porcentaje de 4,48% y una cantidad de 13 personas.

- Nula

Tiene una cantidad de 1,38% y una cantidad de 3 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Podemos deducir que el tipo de familia predominante en la población encuestada es el de familia nuclear con un 43% del total. Aunque también es significativo el porcentaje de familias extendida el cual es del 31%. Hubo la necesidad de anular el 1% de las encuestas en este punto ya sea por respuestas incoherentes e ilegibles.

Tipos de familia.

Familia Nuclear: formada por la madre, el padre y los hijos, es la típica familia clásica.

Familia Extendida: formada por parientes cuyas relaciones no son únicamente entre padres e hijos. Una familia extendida puede incluir abuelos, tíos, primos y otros consanguíneos o afines.

Familia Monoparental: formada por uno solo de los padres (la mayoría de las veces la madre) y sus hijos. Puede tener diversos orígenes: padres separados o divorciados donde los hijos quedan viviendo con uno de los padres, por un embarazo precoz donde se constituye la familia de madre soltera y por último el fallecimiento de uno de los cónyuges.

Familia Ensamblada: está formada por agregados de dos o más familias (ejemplo: madre sola con hijos se junta con padre viudo con hijos). En este tipo también se incluyen aquellas familias conformadas solamente por hermanos, o por amigos, donde el sentido de la palabra “familia” no tiene que ver con parentesco de consanguinidad, sino sobre todo con sentimientos, convivencia y solidaridad, quienes viven juntos en el mismo espacio.

Edad de la población

- De 0 a 5 años existe una cantidad de 18 mujeres y 15 hombres
- De 6 a 9 años existe una cantidad de 31 mujeres y 39 hombres
- De 10 a 14 años existe una cantidad de 34 mujeres y 25 hombres
- De 15 a 19 años existe una cantidad de 27 mujeres y 33 hombres
- De 20 a 24 años existe una cantidad de 27 mujeres y 24 hombres
- De 25 a 29 años existe una cantidad de 29 mujeres y 27 hombres
- De 30 a 34 años existe una cantidad de 35 mujeres y 35 hombres
- De 35 a 39 años existe una cantidad de 56 mujeres y 54 hombres
- De 40 a 44 años existe una cantidad de 41 mujeres y 27 hombres
- De 45 a 49 años existe una cantidad de 31 mujeres y 11 hombres
- De 50 a 54 años existe una cantidad de 23 mujeres y 12 hombres
- De 55 a 59 años existe una cantidad de 18 mujeres y 15 hombres
- De 60 a 64 años existe una cantidad de 15 mujeres y 14 hombres
- De 65 a 69 años existe una cantidad de 6 mujeres y 4 hombres
- De 70 a 74 años existe una cantidad de 6 mujeres y 6 hombres
- De 75 a 79 años existe una cantidad de 3 mujeres y 1 hombre
- De 80 a 84 años existe una cantidad de 1 mujer y 1 hombre

- De 85 años en adelante existe una cantidad de 0 mujeres y 0 hombres.

La característica principal de las familias radica en que son familias jóvenes, en la que su mayor población se encuentra en el rango de edad de 35-39 años, reduciéndose notablemente hacia mayores edades, por el contrario, mantiene una estabilidad en edades menores. Además, encontramos que hay un equilibrio entre hombres y mujeres por lo tanto se puede afirmar que no hay un predominio de género en esta población.

Escolaridad de las familias

- Ninguno

Tiene un porcentaje de 2,02% y una cantidad de 15 personas.

- Pre – escolar

Tiene un porcentaje de 2,82% y una cantidad de 21 personas.

- Primaria

Tiene un porcentaje de 33,33% y una cantidad de 248 personas.

- Bachillerato

Tiene un porcentaje de 49,19% y una cantidad de 366 personas.

- Técnico

Tiene un porcentaje de 9,95% y una cantidad de 74 personas.

- Universitario

Tiene un porcentaje de 2,69% y una cantidad de 20 personas.

Esto otorga un total de 100,00% y una cantidad 744 personas.

El mayor porcentaje de la población tiene una escolaridad de educación secundaria, teniendo en cuenta que la población es joven se concluye que los niveles de escolaridad están acordes a las edades de la población.

Con respecto a las edades y escolaridad, se estimaron en relación a 274 encuestas, partiendo de que de las 16 faltantes 2 se anularon y los 13 restantes se encuentran sin información en este punto tal y como se aclaró en el ítem de tipo de familia.

Vivienda. Tipo de vivienda

- Propia

Tiene un porcentaje de 56,55% y una cantidad de 164 personas.

- Alquilada

Tiene un porcentaje de 28,62% y una cantidad de 83 personas.

- Cedida

Tiene un porcentaje de 5,52% y una cantidad de 16 personas.

- Otras

Tiene un porcentaje de 8,62% y una cantidad de 25 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Otorgando un total de 100% en una cantidad de 290 personas.

Para beneficio de nuestras familias observamos que en más de la mitad de la población habita en vivienda propia. Evidenciada en un 56% del total de la muestra sumada a las familias con vivienda cedida son el 60 % del total.

Condiciones de habitabilidad

- Adecuadas

Tienen un porcentaje de 73,10% y una cantidad de 212 personas.

- Inadecuadas

Tiene un porcentaje de 11,38% y una cantidad de 33 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 14,83% y una cantidad de 43 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Considerando un total de 100,00% en una cantidad de 290 personas.

Se deduce que el 73% de las personas encuestadas manifiestan que las condiciones de habitabilidad de la vivienda son adecuadas tanto para los adultos como para los menores. El 11% manifiestan las inadecuadas condiciones de la vivienda mientras que el 15% se abstiene de brindar una respuesta.

Acceso a la vivienda

Según la pregunta “¿El niño tiene dificultades de acceso a la vivienda familiar?” Se responde:

- Si

Tiene un porcentaje de 9,66% y una cantidad de 28 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 84,48% y una cantidad de 245 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 5,17% y una cantidad de 15 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Se puede deducir que el estudiante no tiene ninguna dificultad al momento de acceder a la vivienda, aunque existe una pequeña parte de la población estudiantil que, por el contrario, si tiene dificultades al momento de dicho acceso.

Desplazamiento autónomo del estudiante en la vivienda

- Si

Tiene un porcentaje de 10,34% y una cantidad de 30 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 82,41% y una cantidad de 239 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 6,55% y una cantidad de 19 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Los padres encuestados manifiestan que los estudiantes tienen un desplazamiento autónomo dentro de la vivienda, aunque una pequeña parte de estos padres manifiesta lo contrario algunos no suministraron respuesta.

Lugar exclusivo de estudio

Ante la pregunta “¿Tiene un espacio para que el suficiente disponga de un lugar exclusivo de estudio?” se responde:

- Si

Tiene un porcentaje de 56,55% y una cantidad de 164 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 29,31% y una cantidad de 85 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 13,45% y una cantidad de 39 personas.

Lo anterior otorga un total de 100,00% en una cantidad de 290 personas.

Un poco más de la mitad de los estudiantes dispone de un lugar exclusivo de estudio dentro de la vivienda, lo que es un beneficio para el mismo ya que de esta manera adquiere una mejor concentración al momento de cumplir con sus deberes escolares. Mientras que una cuarta parte no cuenta con este mismo beneficio.

Espacio suficiente para la familia

Ante la pregunta “¿Hay espacio suficiente para todos los miembros de la familia?” se responde:

- Si

Tiene un porcentaje de 78,62% y una cantidad de 228 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 15,17% y una cantidad de 44 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 5,52% y una cantidad de 16 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

De acuerdo con los datos, no existe hacinamiento en las familias partiendo del punto de que el 79% de los padres respondieron si al cuestionamiento de si hay suficiente espacio para la familia.

Cambios frecuentes de residencia

Ante la pregunta “¿Realizan cambios frecuentes de residencia?” Se responde:

- Si

Tiene un porcentaje de 10,34% y una cantidad de 30 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 88,97% y una cantidad de 258 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

El total del 100,00% corresponde a una cantidad de 290 personas.

Se observa que el 89% de los encuestados realizan poco o ningún cambio de residencia por diferentes motivos. Son familias con viviendas estables lo que puede favorecer el rendimiento escolar de los estudiantes de dicho núcleo.

Cantidad y causa de cambios de residencias en los últimos 5 años

Ante la pregunta “¿Cuántos cambios de residencia ha tenido en los últimos 5 años?” Se responde:

- Ninguno

Tiene un porcentaje de 60,14%

- De 1 a 3

Tiene un porcentaje de 29,05%

- De 4 a 6

Tiene un porcentaje de 10,81%

- De 7 a 9

Tiene un porcentaje de 0,00%

- De 10 a 12

Tiene un porcentaje de 0,68%

- Más de 13

Tiene un porcentaje de 0,00%

Esto da un total de 100,00%

Más de la mitad de los encuestados manifiestan que no han realizado cambio de residencias en los últimos cinco años, mientras que el 29% dice que han realizado de 1 a 3 veces en el mismo periodo.

Razones del cambio de vivienda

- Trabajo

Tiene un porcentaje de 19,67%

- Vencimiento de contrato

Tiene un porcentaje de 29,51%

- Cuidado del niño (a)

Tiene un porcentaje de 1,64%

- Adquirió vivienda propia

Tiene un porcentaje de 22,95%

- Espacio

Tiene un porcentaje de 9,84%

- Problemas familiares

Tiene un porcentaje de 9,84%

- Comodidad

Tiene un porcentaje de 6,56%

La información brinda un total de 100,00%

Las principales razones por la que las familias cambian de residencia son motivos laborales, vencimiento de contrato de arrendamiento y por adquisición de vivienda propia.

Datos del entorno físico familiar: barrio

Zona de la vivienda

- Rural

Tiene un porcentaje de 10,69% y una cantidad de 31 personas.

- Urbana

Tiene un porcentaje de 80,00% y una cantidad de 232 personas.

- Invasión

Tiene un porcentaje de 4,48% y una cantidad de 13 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 4,14% y una cantidad de 12 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

El total de 100,00% es basada en una cantidad de 290 personas.

El 80% de los encuestados viven en zona urbana, lo que facilita el acceso a sitios como escuelas, supermercados, etc. Mientras que el 11% en zona rural, EL 13% se encuentran ubicados en una invasión por lo que se determina que existe un riesgo para los miembros de la familia.

Estrato económico del barrio

- Estrato I

Tiene un porcentaje de 68,28% y una cantidad de 198 personas.

- Estrato II

Tiene un porcentaje de 28,97% y una cantidad de 84 personas.

- Estrato III

Tiene un porcentaje de 1,38% y una cantidad de 4 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Se puede concluir que el 68% de las familias se encuentra en un nivel socioeconómico bajo (estrato I), y solo el 2% se encuentran en estratos II y III.

Hay zonas donde el niño pueda jugar y/o interactuar con amigos

- Si

Tiene un porcentaje de 66,90% y una cantidad de 194 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 25,52% y una cantidad de 74 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 6,90% y una cantidad de 20 personas.

Lo anterior otorga un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

De acuerdo a los datos, el 67% de los estudiantes cuentan en su barrio con zonas de juego e interacción social, pero el 25% de ellos no cuenta con este privilegio.

Existen servicios cercanos o de fácil transporte para que el alumno reciba atenciones complementarias:

- Si

Tiene un porcentaje de 66,55% y una cantidad de 193 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 28,97% y una cantidad de 84 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 3,79% y una cantidad de 11 personas.

Un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Se puede decir, que los estudiantes en su gran mayoría tienen acceso a servicios complementarios con facilidades de transporte a estos, mostrado esto con el 66% de las personas encuestadas, mientras que el 29% no cuenta con facilidad de transporte para acceder a estos servicios complementarios.

Emplea mucho tiempo en desplazamientos a servicios médicos, sociales, etc.

- Si

Tiene un porcentaje de 34,14% y una cantidad de 99 personas.

- No

Tiene un porcentaje de 62,41% y una cantidad de 181 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 2,76% y una cantidad de 8 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

El 62% de los encuestados manifiestan que no emplean mucho tiempo en el desplazamiento a servicios externos del barrio. La mayoría de estos manifiestan que el principal problema es la falta de rutas de buses en el barrio y cercanos.

Situación socioeconómica y cultural: Situación laboral

- Todos desempleados

Tiene un porcentaje de 5,86% y una cantidad de 17 personas.

- Trabaja el padre

Tiene un porcentaje de 47,59% y una cantidad de 138 personas.

- Trabaja algún hermano

Tiene un porcentaje de 2,41% y una cantidad de 7 personas.

- Trabaja la madre

Tiene un porcentaje de 15,86% y una cantidad de 46 personas.

- Ambos padres trabajan

Tiene un porcentaje de 16,55% y una cantidad de 48 personas.

- Otra

Tiene un porcentaje de 8,62% y una cantidad de 25 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Evidenciamos que en nuestras familias la fuente económica se deriva del trabajo del padre ocupando este el 48% del total, pero es también notable que en el 16% trabajan ambos padres y con el mismo porcentaje el trabajo de las madres de familia.

Ingresos económicos

- Suficientes

Tiene un porcentaje de 52,76% y una cantidad de 153 personas.

- Insuficientes

Tiene un porcentaje de 39,66% y una cantidad de 115 personas.

- Otros

Tiene un porcentaje de 4,14% y una cantidad de 12 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 2,76% y una cantidad de 8 personas.

- Nulas

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Para el 53 % de los encuestados sienten que sus ingresos son suficientes para el sostenimiento de la familia, y el 39% considera lo contrario, que no son suficientes los ingresos familiares para la manutención de esta.

Nivel cultural del padre

- Muy bajo

Tiene un porcentaje de 5,17% y una cantidad de 15 personas.

- Bajo

Tiene un porcentaje de 12,07% y una cantidad de 35 personas.

- Medio

Tiene un porcentaje de 54,48% y una cantidad de 158 personas.

- Alto

Tiene un porcentaje de 26,21% y una cantidad de 76 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 1,38% y una cantidad de 4 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

En el 55% de las familias el padre tiene un nivel cultural medio, lo cual cuenta como factor protector en cuanto a la educación de sus hijos.

Nivel cultural de la madre

- Muy bajo

Tiene un porcentaje de 1,03% y una cantidad de 3 personas.

- Bajo

Tiene un porcentaje de 30,00% y una cantidad de 87 personas.

- Medio

Tiene un porcentaje de 45,52% y una cantidad de 132 personas.

- Alto

Tiene un porcentaje de 19,31% y una cantidad de 56 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 3,45% y una cantidad de 10 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

El 46% de las familias encuestadas el nivel cultural de la madre es medio al igual que el padre, encontrándose una notoria diferencia en el nivel alto donde las madres tienen un menor porcentaje con relación a los padres.

Nivel cultural del acudiente responsable del menor

- Muy bajo

Tiene un porcentaje de 2,07% y una cantidad de 6 personas.

- Bajo

Tiene un porcentaje de 40,69% y una cantidad de 118 personas.

- Medio

Tiene un porcentaje de 28,97% y una cantidad de 84 personas.

- Alto

Tiene un porcentaje de 20,34% y una cantidad de 59 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 7,24% y una cantidad de 21 personas.

- Nula

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

El nivel cultural de los cuidadores de los niños se ubica en su mayor parte en el nivel bajo con un 41%, mientras que los niveles medio y alto tienen un mayor porcentaje entre ambos, lo cual es beneficiario para el meres o menores de la familia ya que de esta manera no descuidan sus labores escolares y tienen una guía para realizarlas de la mejor manera.

Dinámica familiar general

De los siguientes problemas indica cuales se presentan en el entorno familiar

- Alcoholismo

Tiene un porcentaje de 1,37% y una cantidad de 4 personas.

- Drogas

Tiene un porcentaje de 1,37% y una cantidad de 4 personas.

- Violencia

Tiene un porcentaje de 3,07% y una cantidad de 9 personas.

- Desempleo

Tiene un porcentaje de 17,06% y una cantidad de 50 personas.

- Otra

Tiene un porcentaje de 4,10% y una cantidad de 12 personas.

- Ninguno

Tiene un porcentaje de 72,01% y una cantidad de 211 personas.

- No contesta

Tiene un porcentaje de 0,34% y una cantidad de 1 persona.

- Nulo

Tiene un porcentaje de 0,69% y una cantidad de 2 personas.

Esto da un total de 100,00% y una cantidad de 290 personas.

Las respuestas obtenidas por nuestros encuestados nos muestran que en un 72% las familias no presentan problemas sociales internos, aunque también se evidencia en segundo lugar el desempleo en las familias con un 17% del total lo cual puede clasificarse como una causa de bajo rendimiento académico en los estudiantes y un inicio para que se presenten otro tipos de problemas en las familias de acuerdo a la reacción situacional que esta adquiera.

Origen social de los estudiantes. En la encuesta realizada a padres de familia las preguntas 1 y 4 (estructura familiar y situación socioeconómica y cultural, respectivamente) corresponden al origen social de los estudiantes, de acuerdo al análisis de resultados donde se estudiaron factores como: tipos de familias, situación laboral y cultural de los padres, ingresos, etc., es posible concluir que las familias del estudiantado son en su mayoría consolidadas y completas lo que sugiere una estabilidad social y económica la cual puede ser útil para la institución, ya que se fortalecen los diferentes procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes.

Medio sociocultural. Para este ítem, se tuvieron en cuenta las preguntas 5, 6, 7 y 8 (Dinámica familiar general, reacción de la familia ante la deficiencia, otras conductas familiares y expectativas sobre las posibilidades educativa, respectivamente), se buscó examinar la actitud

de las familias frente a la educación como factor primordial para el desarrollo social, intelectual, cultural y económico pese a las dificultades del contexto. Se encontró que el 72% de las familias no presentan problemas sociales internos, sin embargo, se busca trabajar por el porcentaje restante que afecta directamente a los niños, esto con una alianza familia-institución. Finalmente más de la mitad de los padres encuestados declararon que aspiran a la posibilidad de un pregrado para sus hijos, especialmente en el área de la salud, administración, educación y sistemas.

Hábitat o medio de residencia. Respecto al factor de hábitat o medio de residencia, los resultados de la pregunta 3 (Datos del entorno físico: barrio) permiten inferir que el estudiante posee los derechos a la recreación y servicios médicos, ya que existen puntos cercanos a su residencia que proveen dichos beneficios. También se concluye que la mayoría de los niños tienen espacio suficiente en sus viviendas para convivir con su familia y realizar sus deberes académicos.

Estructura y clima familiar. Se estudió la pregunta 2 con el fin de considerar la organización familiar y los aspectos influyentes del ambiente familiar en el rendimiento académico de los estudiantes. Se encontró que la relación de los estudiantes con la mayoría de miembros de sus familias es buena. Amenazas como la falta de normas dentro de la vivienda y pocas actividades de refuerzo en casa sugieren bajo rendimiento académico, aun así los padres son conscientes que esto se debe también al pequeño esfuerzo que realiza el estudiante en sus labores escolares, la permisividad y poco control que existe por parte de ellos.

Factor composición social del centro. Las preguntas 7, 8 y 9 corresponden al factor composición social del centro, son características sociales de la institución, la reacción de las familias frente a los procesos de esta y su influencia en los resultados de los estudiantes, de acuerdo a los resultados arrojados se concluyó que no existe motivación por parte de los padres frente a resultados positivos de los estudiantes, además de que estos muestran poco interés en las actividades realizadas por la institución en las cuales estén involucrados. El análisis y discusión de las encuestas realizadas, junto con los demás elementos claves de la presente investigación permitieron encontrar que las falencias que presenta el currículo de la Institución Educativa Técnica Tajamar, la cual es objeto de evaluación, manifiesten que desde la formulación del horizonte institucional no se tuvo en cuenta las necesidades del contexto, ya que no se encontraron evidencias de dicho estudio. Situación que toma el grupo investigador como fuente principal para hacer una propuesta de plan de mejora consistente en la reformulación del horizonte institucional.

8.3.1.4 Resultados seguimiento egresados. Otro de los métodos que se utilizó para el reconocimiento de necesidades en la Institución Educativa Técnica Tajamar fue la realización de encuestas a egresados de la misma, cuya finalidad se centró en el seguimiento del proyecto de vida en curso de los ciudadanos graduados en la institución, esto con el objetivo de conocer los requerimientos que debe tener el centro educativo para formar estudiantes capaces de enfrentarse a sus metas personales, sociales, académicas y laborales.

La encuesta realizada abarcó 15 ítems que permitieron conocer la situación laboral y académica de los egresados, los resultados obtenidos fueron procesados mediante la aplicación informática Microsoft Excel 2013. Ulteriormente en el análisis y discusión de resultados se

desglosó la información recolectada para comparar los resultados de mayor y menor puntaje, con el propósito de determinar la pertinencia de la formación de la Institución Educativa a través de seguimiento al egresado.

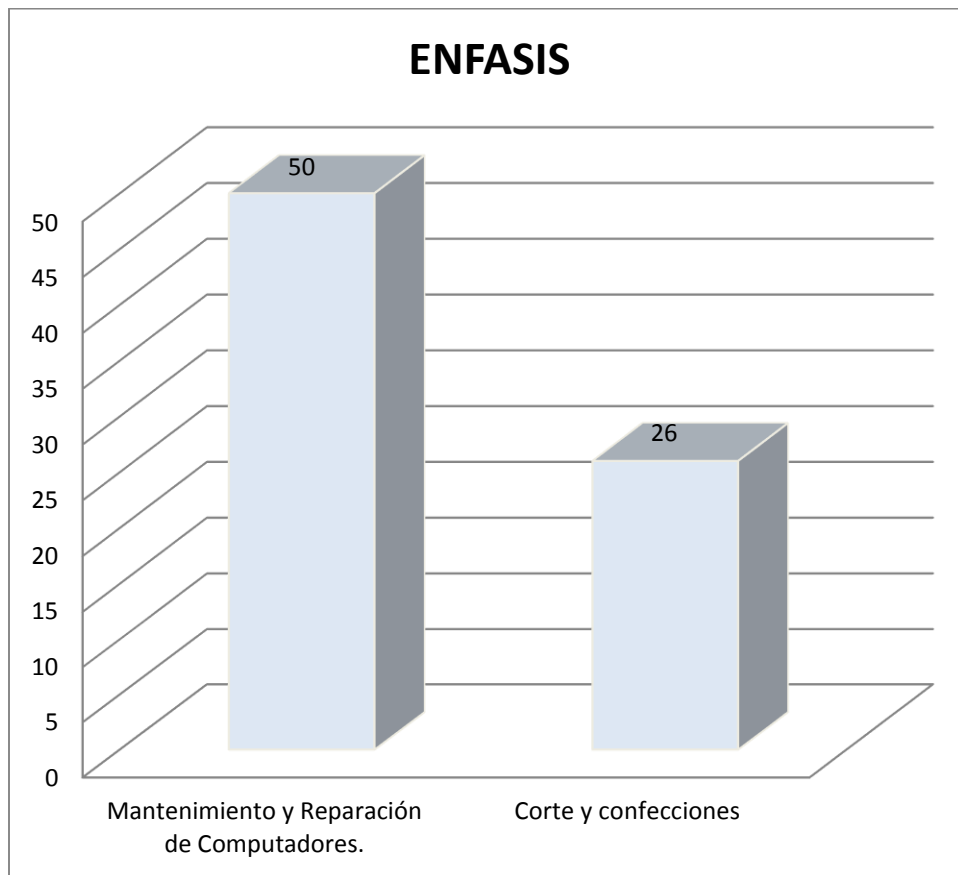
Bajo esas perspectivas, el análisis se desarrolló interpretando todas las respuestas obtenidas en el instrumento de recolección de datos aplicado; donde se expresó la opinión de los investigadores, confrontándose esta a su vez, con las bases teóricas desarrolladas por el MEN, con el objetivo de suministrar información científica para analizar la pertinencia de la formación de la Institución Educación Técnica Tajamar.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, para dar respuesta al primer objetivo específico dirigido a caracterizar la situación académica y laboral actual de los egresados de la IE en los últimos 5 años. El instrumento fue aplicado a cada una de los sujetos considerados las unidades de análisis dentro de la investigación.

En primer lugar, se realizaron interrogantes para conocer la dimensión: Situación laboral y académica; para lo cual se partió con los ítems desarrollados: ¿Modalidad en que se graduó?, ¿A qué actividad se dedica actualmente?, ¿Los estudios y/o el trabajo que realiza actualmente, tienen relación con la modalidad del Bachillerato Técnico que cursó?, En caso de estar estudiando ¿cuál es el nivel de formación en el que se encuentra su estudio?, ¿En qué área de conocimiento se encuentra el estudio que usted está realizando?, En caso de estar laborando: ¿Cuál fue el tiempo transcurrido para obtener el primer empleo, después de egresar?, ¿Cuál fue

el requisito principal para su contratación?, ¿En cuál de los siguientes sectores se encuentra usted estudiando y/o laborando?.

Para poder aclarar la situación laboral y académica de los egresados de la Institución Educación Técnica Tajamar se muestran las gráficas de los anteriores interrogantes y su respectivo análisis.

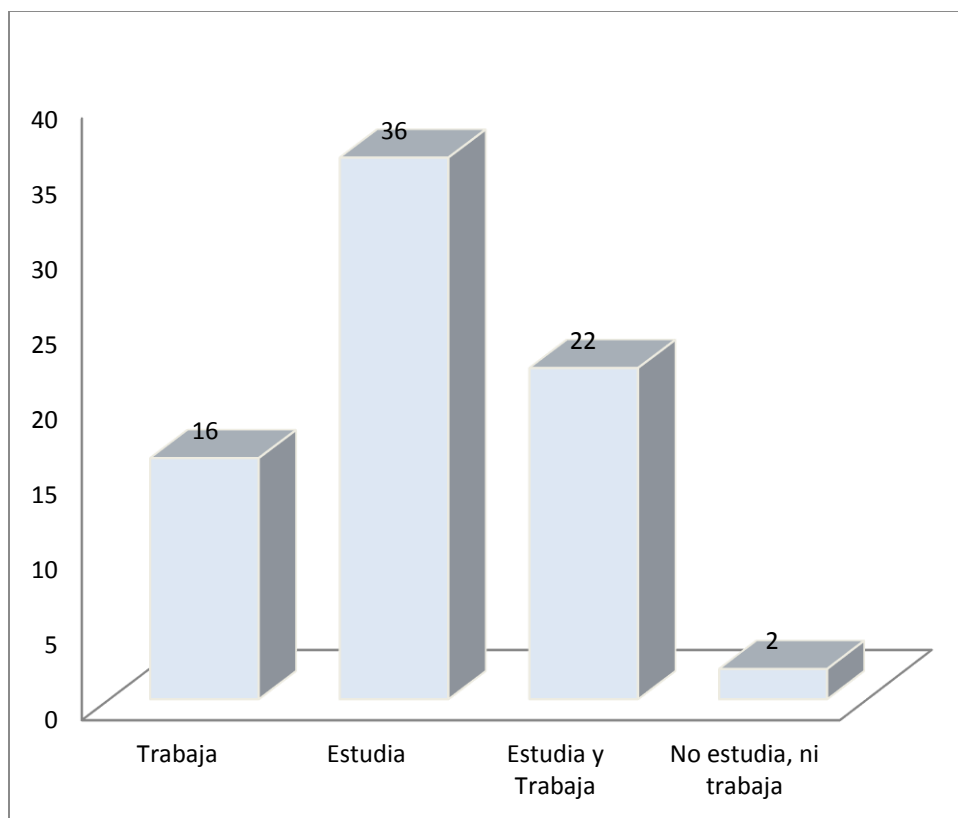


Grafica 3

¿Modalidad en que se graduó?

Elaborado por grupo investigador

Se puede visualizar que los 76 estudiantes encuestados la mayoría escogieron la modalidad de mantenimiento y reparación de computadores, siendo ésta la que más les llama la atención.

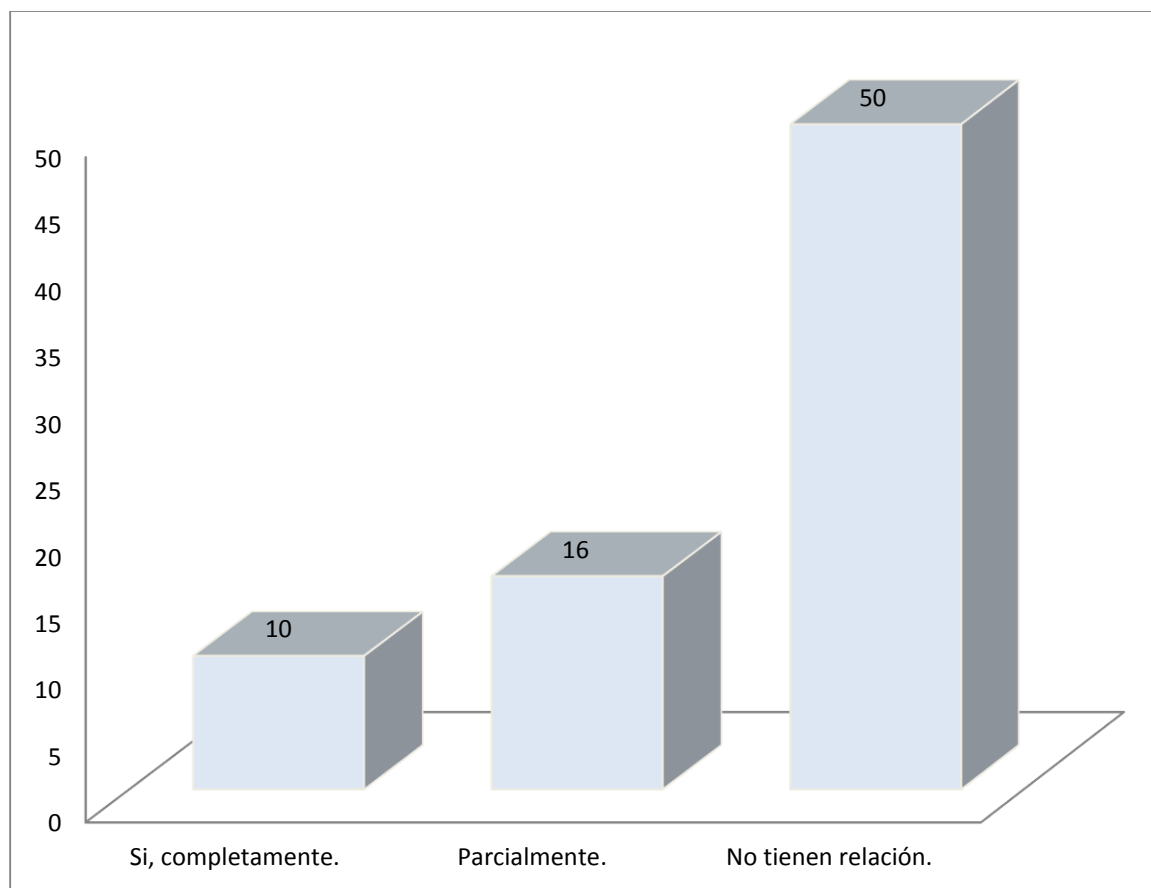


Grafica 4

¿A qué actividad se dedica actualmente?

Elaborado por grupo investigador

De la gráfica se puede deducir que la actividad que mayormente están realizando los egresados es el estudio, seguido por un porcentaje que además de estudiar trabaja, con esto se puede denotar el interés de estudiar de los egresados.

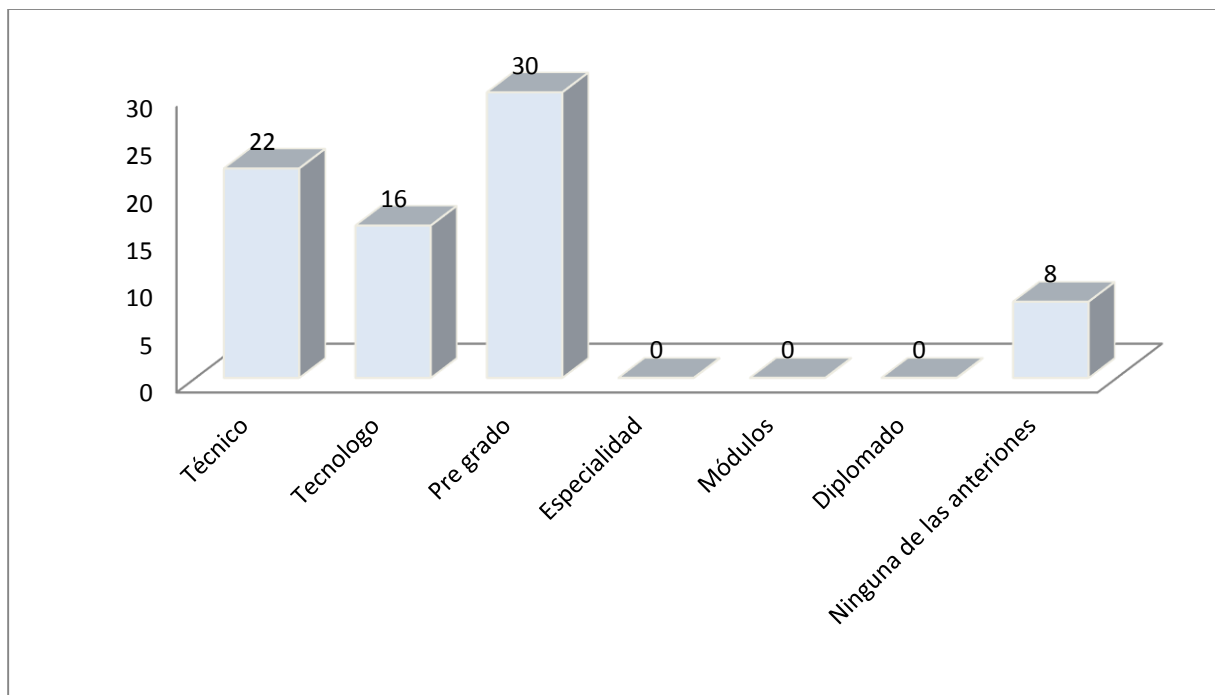


Grafica 5.

¿Los estudios y/o el trabajo que realiza actualmente, tienen relación con la modalidad del Bachillerato Técnico que cursó?.

Elaborado por el grupo investigador

Se puede inferir fácilmente del grafico que la mayoría de egresados (50%) no presentan relación entre sus estudios y/o trabajo y la modalidad técnica que cursaron en la secundaria media, lo anterior justifica una reforma significativa en las necesidades del contexto educativo y social.

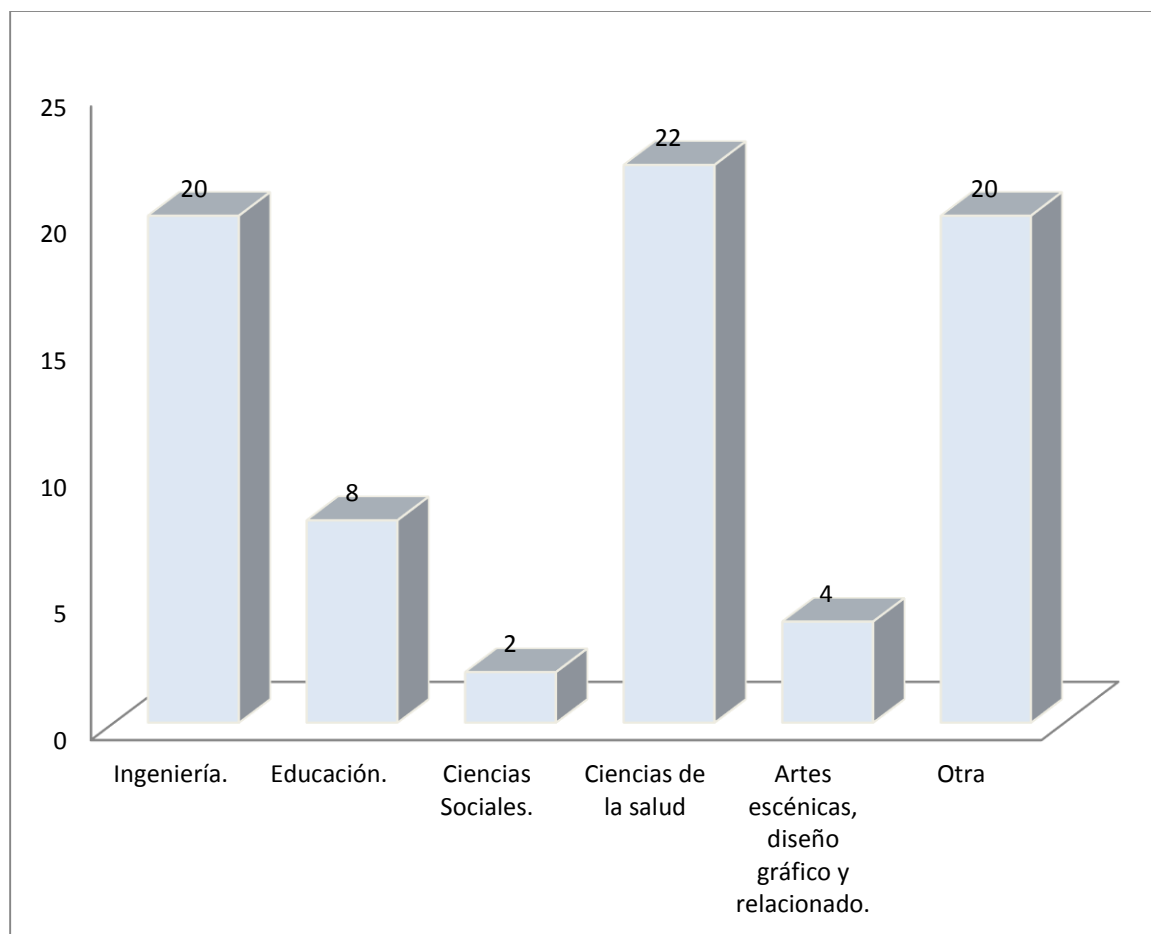


Grafica 6

¿Cuál es el nivel de formación en el que se encuentra su estudio?

Elaborado por grupo investigador

En este Ítem se estima que los jóvenes están optando por estudios de pregrado, mientras que el resto de acuerdo a sus condiciones socioeconómicas ha optado por estudios técnicos y tecnólogos, hecho que se facilita ya que los estudiantes cuentan con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. En cuanto a las carreras profesionales el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) ha becado a muchos estudiantes en Colombia para que estos puedan llegar a una educación superior medio el programa SER PILO PAGA.

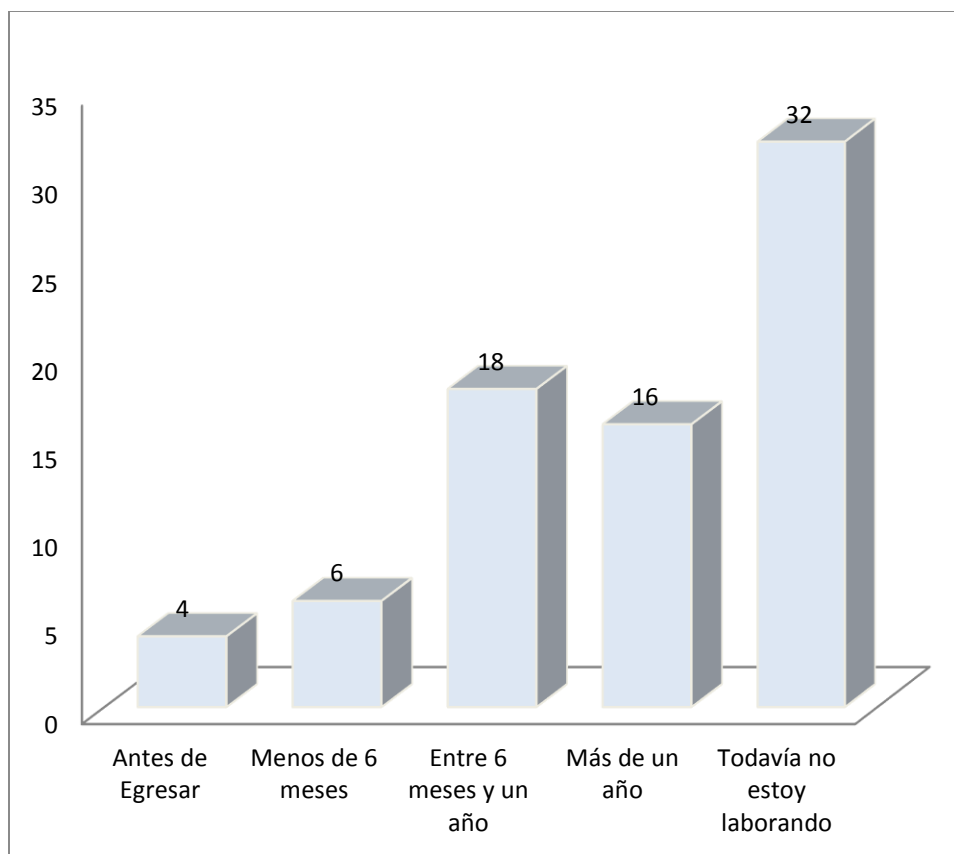


Grafica 7.

¿En qué área de conocimiento se encuentra el estudio que usted está realizando?

Elaborado por grupo investigador

La grafica muestra que las ingenierías y las ciencias de la salud son las dos áreas del conocimiento donde se encuentran ubicados los estudios realizados por los estudiantes egresados de la institución, esto permite reflexionar en la ausencia de la modalidad técnica enfatizada en las ciencias de la salud o la ingeniería, por lo que se hace necesario gestionar alianzas estratégicas con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA y/o la Institución Universitaria ITSA que provean la posibilidad de ofrecer programas relacionados con ésta áreas.



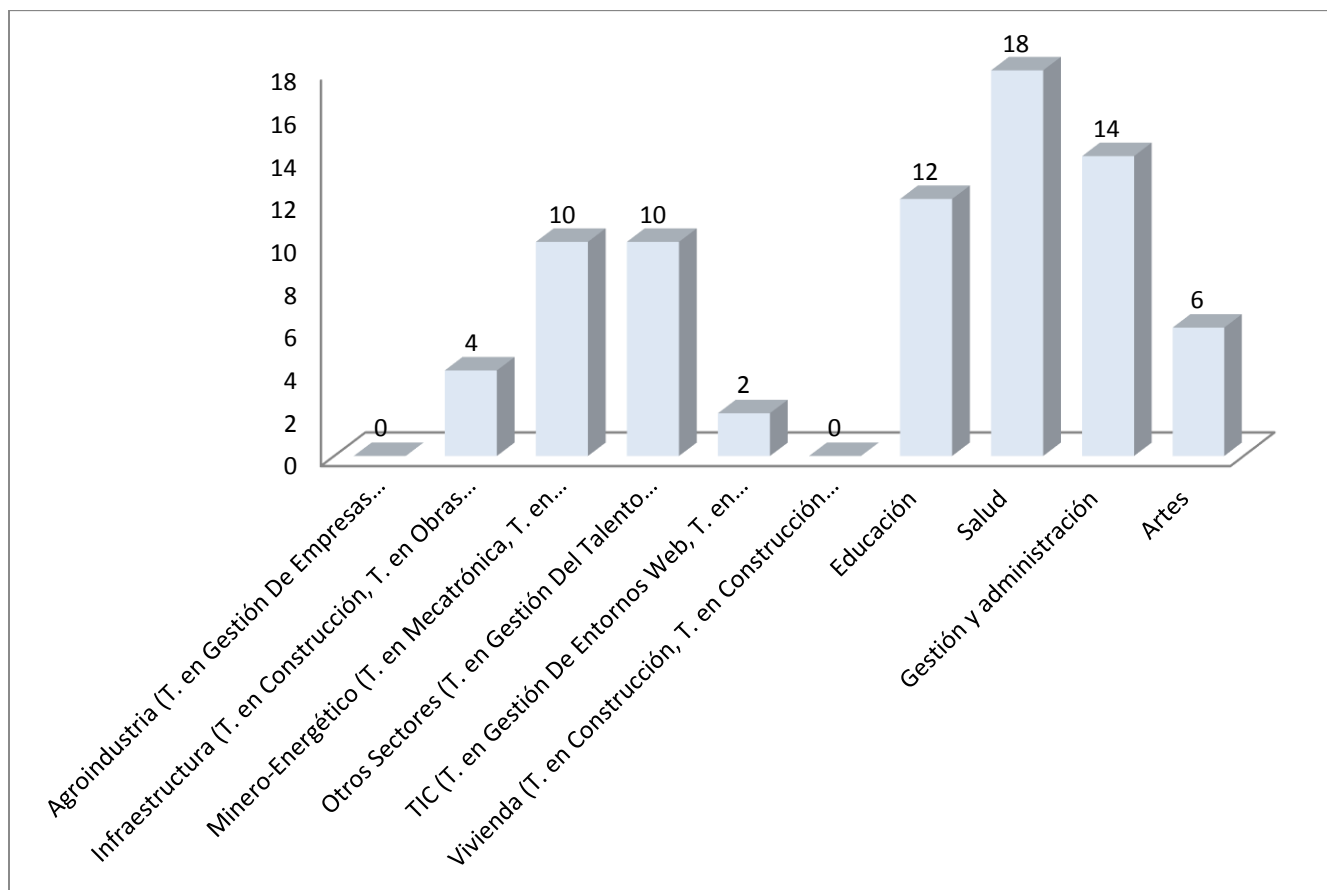
Grafica 8

¿Cuál fue el tiempo transcurrido para obtener el primer empleo, después de egresar?

Elaborado por el grupo investigador

De acuerdo al Gráfico anterior es válido afirmar que un gran número de los egresados no se encuentran laborando, ya que han implementado su tiempo en capacitación académica: estudios técnicos, tecnológicos o profesionales, pero lo que sí han trabajado la mayoría han invertido entre 6 meses y más de un año para conseguir empleo, esto demuestra que conseguir empleo en Colombia no es tarea fácil, no basta con estar cualificado se necesita de experiencia y en algunos casos ayuda de influencia, por eso que el egresado debe esforzarse por ser uno los mejores en el área de trabajo que escoja.

En el Ítem requisitos principal para ser contratado se encontró que la mayoría de los que han trabajado respondieron que ninguno con un 39%, competencias laborales con un 29%, título profesional con un 13%, ninguno mencionó el idioma extranjero.



Grafica 9

¿Cuál fue el tiempo transcurrido para obtener el primer empleo, después de egresar?

Elaborado por el grupo investigador

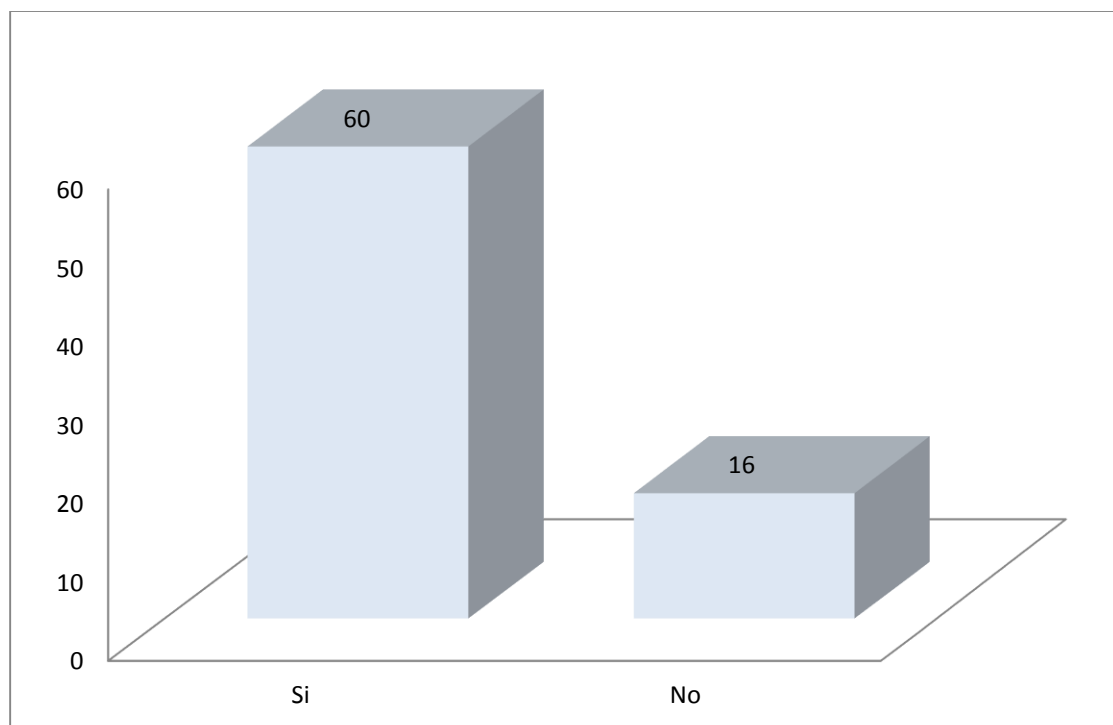
En la gráfica se evidencia que el sector que en el que más se han centrado los estudiantes ya sea en estudio y/o trabajo han sido los sectores de la Salud, Gestión y administración, Educación, Minero-Energético y Otros Sectores, según estos resultados se deben tomar medidas sobre el abanico de posibilidades que ofrece la institución ya sean propias de ésta o con el apoyo

de otras entidades, este estudio sirve para ratificar la preocupación de Ministerio de Educación Nacional (MEN) de promover sectores como es el caso de la tecnología, ya que esta tiene mucha demanda en el mercado pero pocos se animan a estudiar carreras afines.

Así mismo, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, para dar respuesta al segundo objetivo específico dirigido a caracterizar la situación académica y laboral actual de los egresados de la IE en los últimos 5 años. El instrumento fue aplicado a cada una de los sujetos considerados las unidades de análisis dentro de la investigación.

En primer lugar, se realizaron interrogantes para conocer la dimensión de pertinencia de la formación impartida en la institución; para lo cual se partió con los ítems desarrollados: ¿Considera que la educación que recibió en la IE Tajamar ha sido pertinente para la continuación de estudios superiores y/o vinculación al mercado laboral?, ¿Considera que lo aprendido en el bachillerato lo(a) capacita para desempeñarse en un cargo relacionado con el énfasis del mismo?, ¿Considera que la formación recibida en la Institución Educativa le ha servido para crecer como persona?, Elija en cuál de estos aspectos debe mejorar la IET Tajamar para apuntarle a la calidad en sus procesos de formación.

Para poder aclarar pertinencia de la formación impartida en la institución se muestran las gráficas de los anteriores interrogantes y su respectivo análisis.

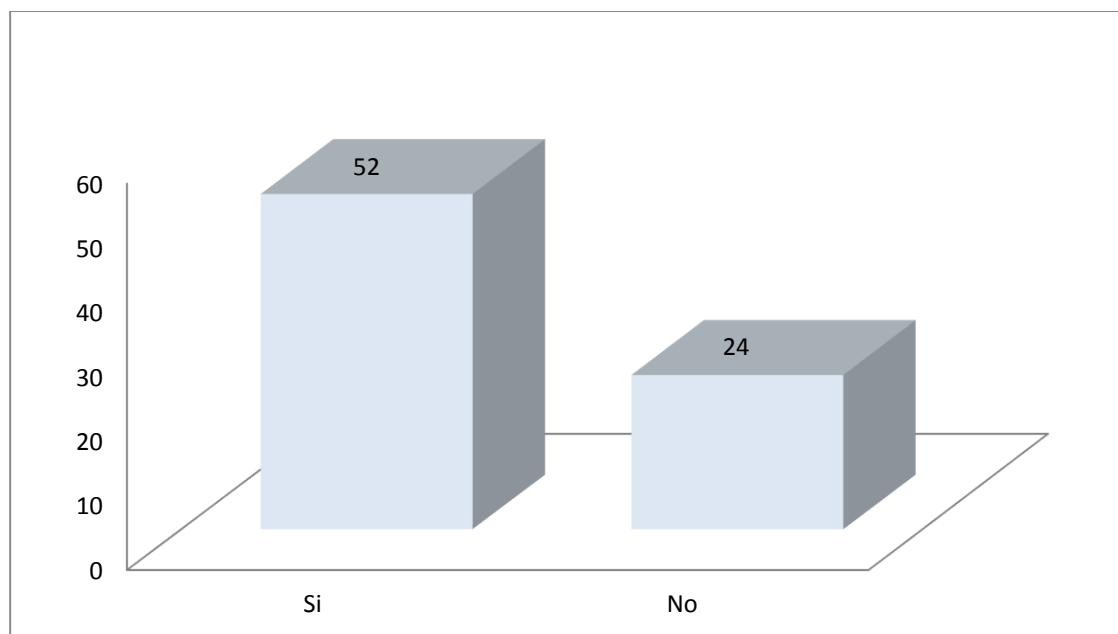


Grafica 10.

¿Considera que la educación que recibió en la IE Tajamar ha sido pertinente para la continuación de estudios superiores y/o vinculación al mercado laboral?

Elaborado por el grupo investigador

En la gráfica se presenta el grado de satisfacción en cuanto a la pertinencia de las bases recibidas para enfrentarse a estudios superiores y/o vinculación al mercado laboral, ¿Considera que la educación que recibió en la IE Tajamar ha sido pertinente para la continuación de estudios superiores y/o vinculación al mercado laboral? se debe seguir trabajando para que la minoría que respondió No, desaparezca o se reduzca ya que el resultado de la pertinencia de la educación recibida debe estar lo más cerca al 100%, que indica una educación integral.

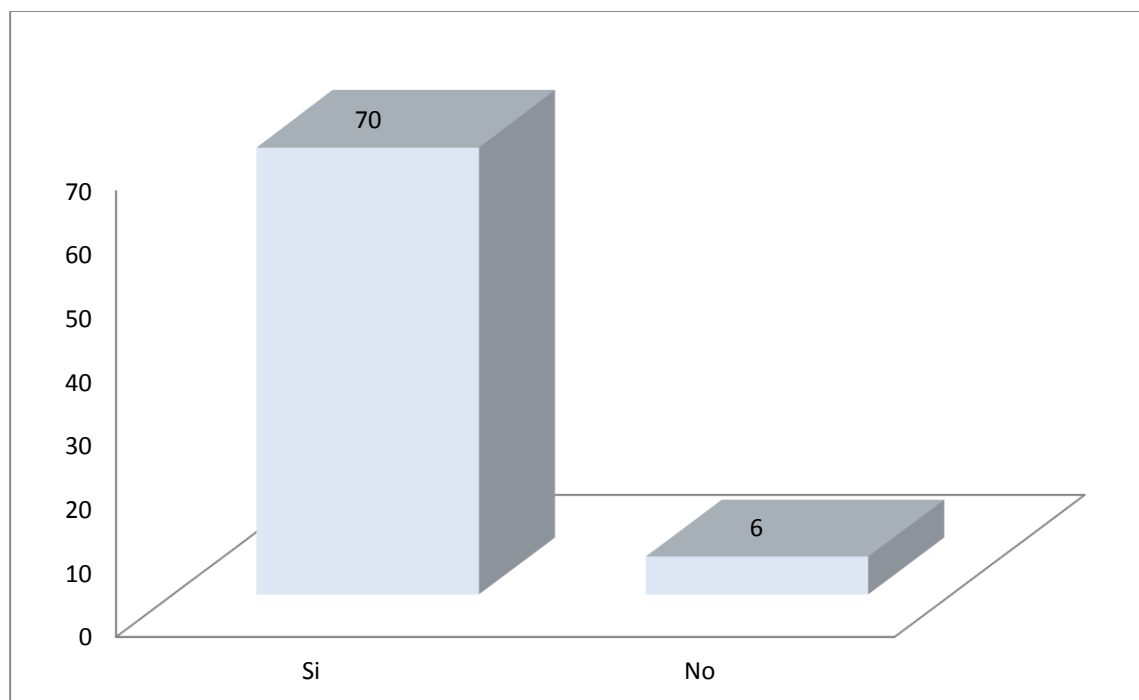


Grafica 11.

¿Considera que lo aprendido en el bachillerato lo(a) capacita para desempeñarse en un cargo relacionado con el énfasis del mismo?

Elaborado por grupo investigador

El Ítem muestra un grado de favorabilidad en cuanto a lo aprendido en la institución para ser competentes en los cargos que están ocupando en el mercado laboral, sabiendo que la mayoría de los estudiantes desarrollan tanto competencias básicas, ciudadanas, específicas laborales.

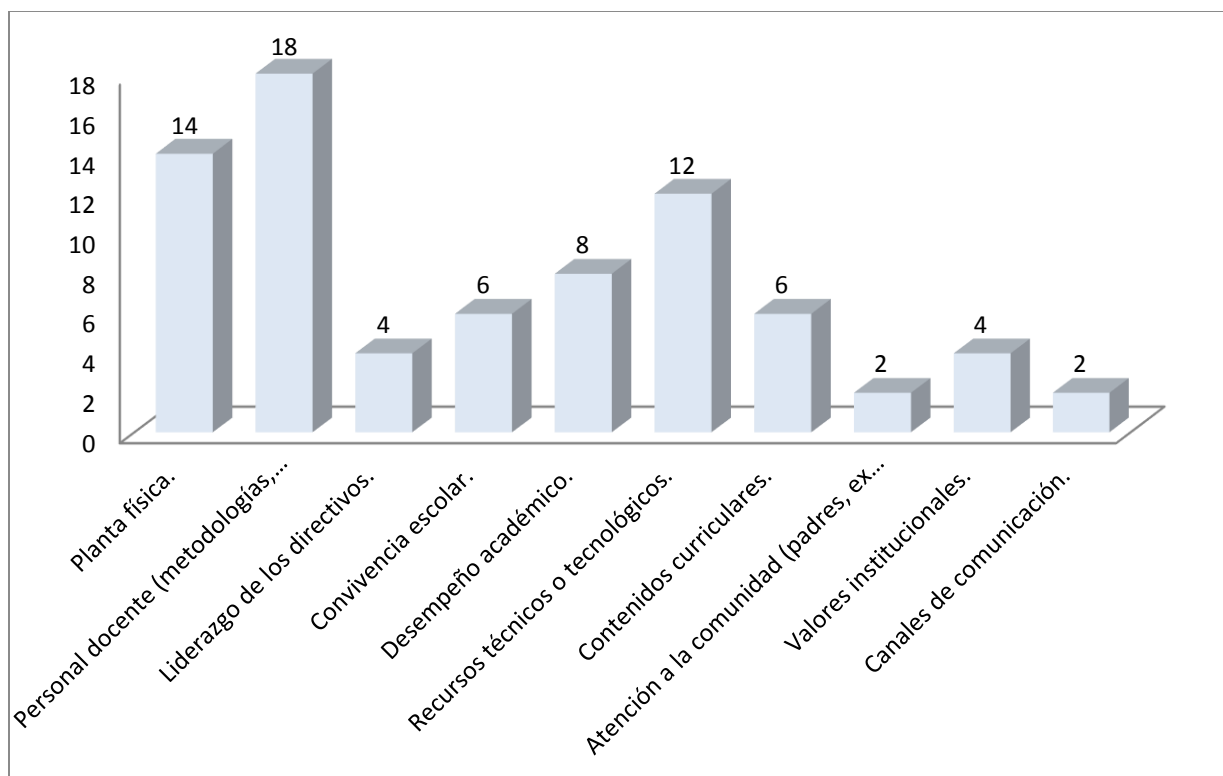


Grafica 12

¿Considera que la formación recibida en la institución educativa le ha servido para crecer como persona?

Elaborado por el grupo investigador

En el grafico se evidencia el nivel de satisfacción de los egresados en cuanto a la educación recibida, siendo uno de los pilares la educación en valores, además de la académica y técnica, proporcionando herramientas para que se puedan desenvolver en los diferentes contextos sociales.



Grafica 13

Elija en cuál de estos aspectos debe mejorar la IET Tajamar para apuntarle a la calidad en sus procesos de formación.

Elaborado por grupo investigador

A continuación se muestran algunos de los aspectos que debe mejorar la IET Tajamar para apuntarle a la calidad en sus procesos de formación: Mejorar el personal docente (metodologías, capacitación, estrategias) fue la mayor necesidad votada por los egresados, quienes manifestaron que algunos docentes todavía dictan su clase de forma tradicional, sin importar que cada estudiante tiene un estilo y ritmo de aprendizaje diferente, se recomienda que el profesorado emplee el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y comunicación) para dinamizar las clases y la generación de nuevos conocimientos y aptitudes; posteriormente otra de las necesidades más votada fue la de mejorar la planta física, ya que los espacios no se

encontraban totalmente adecuados para llevar a cabo los diferentes procesos de aprendizaje, se resalta que pese a la dificultades de infraestructura la institución cada año ha venido trabajando para mejorar dicho aspecto. Por último, los recursos tecnológicos y técnicos fue otro de los aspectos a mejorar, cabe destacar que la institución se encuentra con tres aulas de sistemas, no obstante se evidencia la poca aplicabilidad de estos por los docentes, se sugiere que estos dentro de sus de clases incluyan el uso de éstas salas de sistemas y así generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Así mismo, se encontró que los aspectos convivencia escolar, desempeño académico, atención a la comunidad, valores institucionales, liderazgo directivo, contenidos curriculares, presentan niveles bajos, esto no significa que no continúe trabajando en su fortalecimiento, ya que la IE al ser un centro de carácter oficial tiene como principal objetivo el servir a la comunidad, por ese deseo de mejora se trabaja día a día posicionándola entre las mejores instituciones del municipio gracias al trabajo mancomunado del cada uno de los que representamos esta comunidad educativa.

De la misma forma como se identificaron las necesidades educativas en los distintos contextos poblacionales para determinar las necesidades de la IET Tajamar es importante conocer la demanda laboral que exige el mercado en Colombia, en especial el departamento del Atlántico, esto para encaminar la formación técnica de los estudiantes a las industrias más destacados.

En Colombia, se evidencia que el 8,4% de los graduados de la educación superior (títulos otorgados por Instituciones de Educación Superior) entre el 2001 y el 2013, proviene de programas asociados al sector de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), si se compara con los otros cuatro sectores locomotora. De los 229.197 graduados vinculados a este sector, el 47,9% son del nivel universitario, el 31,2% son Tecnólogos y el 6,8% son Técnicos Profesionales, lo que muestra un incremento en la acogida que están teniendo los programas de estos dos últimos niveles de formación, algo significativo cuando una de las metas es fortalecer la educación Técnica Profesional y la Tecnológica. Se destaca que solo en el departamento de Antioquia, en este período, se han graduado en programas relacionados a este sector un total de 29.592 personas.

Al sector de las TIC, le siguen en número de graduados los relacionados con el sector minero energético (111.468) y el sector agroindustrial (107.103 titulados). Se destaca, sin embargo, que programas de educación superior asociados a otros sectores, agrupa el 77,5% de los graduados de todo el país.

Particularmente, en 16 de los 20 sectores establecidos por el Programa de Transformación Productiva (PTP), los de mayor concentración de graduados están en el sector BPO (21,5%), Software y TIC (7,3%), Palma y Combustibles (2,5%) y Chocolatería (2,5%). En total, estos 16 sectores concentran el 45,8% de los egresados en carreras asociadas a los mismos.

Por otro lado, al ver el comportamiento de aquellos que estudiaron programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano entre el 2010 y el 2013, el sector locomotor de Agroindustria tiene el 15,1% de los egresados, seguido del de TIC con el 6,2% y el de Vivienda

con el 4,5%. Otros sectores diferentes a las cinco locomotoras agrupan el 69,7% de los egresados de este tipo de programas.

Al ver por los sectores del PTP se aprecia que las tres áreas con mayor proporción de personas certificadas son el área de BPO, con el 17,0%; Hortifrutícola, con el 7,4%; y el sector de Palma y Biocombustibles, con el 6,3%.

Es notable que el país avanza en la consolidación de programas pertinentes a las necesidades productivas de las regiones y, en esa medida, se impulsan estrategias encaminadas al fortalecimiento de la educación técnica profesional y tecnológica, así como en los programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, siendo esta última una alternativa de formación al alcance de todos y que toma cada vez más fuerza porque responde a las necesidades de capital humano que tienen las empresas colombianas.



Grafica 14

Oferta de Capital Humano. Tomado del Observatorio laboral para la educación (2010).

8.3.2 Propuesta visión y misión. Del análisis de los formatos y de la triangulación el grupo investigador presentó la siguiente propuesta para reformular la misión y visión institucional, la cual se socializará a las mesas de trabajo, para replanteamientos si así lo consideren y den su aval para que sea presentado y aprobado por el concejo directivo.

Propuesta misión. La Institución Educativa Técnica Tajamar, de carácter oficial del municipio de Soledad, brinda sus servicios con fines educativos en los niveles de Preescolar, Básica y Media técnica con modalidades en reparación y mantenimiento de computadores y corte y confección articulado con las entidades de educación superior SENA e ITSA. Propende formar ciudadanos integrales fundamentados en los valores de respeto, responsabilidad, fraternidad, progreso y libertad con capacidad de comprender su entorno para una integración competente en la sociedad, convirtiéndose en protagonistas del mejoramiento de su calidad de vida, que permitan el desarrollo de una sociedad pacífica, equitativa y justa; mediante procesos de mejoramiento continuo, atendiendo a las necesidades del contexto, con un personal comprometido y métodos de enseñanza teórico-práctico que promuevan el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo.

Propuesta de visión. La Institución Educativa Técnica Tajamar será reconocida como una institución de calidad, con proyección a la comunidad, líder en procesos educativos a nivel regional y nacional ubicada en categoría ICFES muy superior, a través de un modelo pedagógico institucional acorde a las necesidades de los estudiantes que le permita interpretar comprensivamente su realidad; respondiendo a los requerimientos de la sociedad en la formación de ciudadanos con responsabilidad social, respeto por la dignidad humana, sensibilidad al medio ambiente, y amor hacia Dios. Con la implementación de proyectos

innovadores para la enseñanza del inglés, el desarrollo de pensamiento científico y social, y la generación de canales abiertos de comunicación de la mano de las TIC.

Lo anterior se gestiona mediante la evaluación permanente de los procesos que conlleven a la mejora continua de la calidad educativa, por medio de la adecuación periódica del currículo y de los proyectos transversales que atiendan a las necesidades del contexto, con una gestión administrativa que garantice el buen uso de los recursos y el idóneo cuidado de la infraestructura.

Es necesario informar que el tiempo de proyección está por definirse con los miembros de las mesas de trabajo, cumpliendo así con todos los requerimientos para su redacción y cumplimiento.

9 Conclusiones

A partir de la investigación realizada en la IET Tajamar se diagnosticaron áreas de mejora de acuerdo a los componentes del modelo CIPP, lo que llevó a analizar el currículo desde sus diferentes dimensiones y desde la percepción de los integrantes de la comunidad educativa, del análisis y reflexión sobre los resultados de la evaluación realizada, se llegaron a las siguientes conclusiones:

Uno de los primeros hallazgos es la existencia de un currículo que carece de algunos componentes y de una fundamentación teórica, que permita determinar claramente las posturas paradigmáticas de sus concepciones, es decir, el rol y sus propósitos educativos que asumen para dar respuesta a las necesidades que presenta la sociedad.

Los elementos conceptuales para el diseño del plan de mejora se adquirieron a través de la interpretación de las perspectivas de los actores, las cuales fueron analizadas en el desarrollo del estudio investigativo. Las percepciones sobre el currículo de los integrantes de la comunidad educativa demuestran que el currículo actual de la institución educativa no está articulado a las necesidades del estudiante en sus diferentes contextos y esto conlleva a que el horizonte institucional no esté definido acorde a ellas. Por tal motivo el horizonte institucional está desarticulado con los componentes del currículo, uno de los factores que genera esta dificultad es la ausencia de mecanismos de construcción y de socialización con y hacia la comunidad educativa.

Esto se evidencia en la propuesta de un modelo pedagógico que no se implementa en las prácticas de aula, por ello las estrategias de enseñanza, las metodologías y los procesos de evaluación se desarrollan desde diferentes enfoques de acuerdo al criterio de cada docente; esto produce una satisfacción parcial por parte de los padres y estudiantes sobre los procesos educativos, lo que ocasiona un currículo poco pertinente con base a estos hallazgos se diseñó y se ejecutó un plan de mejora con el que se pueda lograr la estructura del horizonte institucional pertinente a las necesidades del estudiante.

Otro de los aspectos relevantes de este trabajo ha sido el desarrollo de competencias para identificar aspectos claves en la evaluación curricular y con ello el planteamiento del diseño de un currículo coherente con las necesidades de los estudiantes. Dentro de esta adquisición de competencias se considera como fundamental la investigación acción, como herramienta para mejorar los procesos de calidad de la institución, ya que este permite una reflexión continua de la escuela sobre sus procesos educativos.

Esta reflexión se realiza en el marco de una evaluación permanente donde se pueda identificar las debilidades y fortalezas de los procesos, las necesidades de aprendizaje y contextuales del educando. De la evaluación de los procesos deben surgir los lineamientos con los cuales se debe diseñar un currículo capaz de responder a las exigencias que plantea la sociedad.

Dentro del ámbito educativo, el modelo evaluativo CIPP brinda la oportunidad de valorar el currículo en todas sus dimensiones, proporcionando una visión amplia, al no solamente

limitarse a los resultados, sino que permite reconocer su articulación con el contexto, los insumos y los procesos con que cuenta la institución.

Esta evaluación permite establecer juicios de valor explícitos en cada uno de los componentes y así poder tomar decisiones oportunas para cada uno de ellos. Otro de los aspectos importantes a mencionar está relacionado con las limitaciones o dificultades presentadas en el desarrollo de este trabajo. Entre las cuales, cabe indicar que este ha sido posible gracias a la autorización de los directivos y representantes de la comunidad educativa.

Sin embargo, llevar a cabo una evaluación curricular con el modelo CIPP, requiere de tiempo necesario para ello, debido a que este modelo permite indagar de una forma muy amplia todos los componentes del currículo.

Estas dificultades son más notorias en el caso, de que los docentes de la institución sean los mismos investigadores responsables de dirigir la evaluación curricular y ejecutar la propuesta de mejora procedente de ella. Añádase a esto, las implicaciones que tiene el grupo de docente investigador cuando deben asumir tanto responsabilidades labores con la institución como responsabilidades con la investigación educativa que se lleva a cabo. De lo anterior resultan permisos y espacios restringidos en la aplicación de las técnicas y en la realización de las actividades del plan.

Además de lo anterior, en algunos casos el proceso evaluativo debe ajustarse a las jornadas laborales de los docentes participantes, teniendo en cuenta las funciones que

desempeñan y las diferentes actividades institucionales a la cual también deben organizarse. Es posible afirmar que cuando la institución carece de una cultura evaluativa permanente, determinados integrantes de la comunidad escolar se muestran resistentes, con poca disposición para participar en las mesas de trabajo que se hagan con el fin de generar cambios positivos a lo que se requiere, porque no se tiene la perspectiva de que es un trabajo institucional como parte de un proceso de mejora continua.

Del mismo modo, la asistencia inconstante por parte de los acudientes en los llamados que hace la institución para la socialización de resultados de la evaluación y aplicación de encuestas hace que se disponga de mayor tiempo de lo planeado, sobre todo cuando se organizan las citaciones por grupos de representantes de acuerdo al grado de escolaridad, en caso de que la institución no cuenta con instalaciones muy amplias para albergar numerosos acudientes. Todo lo anterior no quiere decir que sea imposible realizar una evaluación curricular con el modelo CIPP, solo que es necesario concientizar primeramente a la comunidad educativa del alcance que proyecta y las bondades que ofrece, como también prever las posibles limitantes para que sea un proceso exitoso.

10 Recomendaciones

Culminado el trabajo como docentes investigadores en la evaluación curricular y desarrollo de la propuesta que posibilite la reformulación del horizonte institucional, proponemos las siguientes recomendaciones:

Como principales sugerencias, se requiere instaurar una cultura evaluativa institucional de los procesos curriculares en búsqueda de la calidad educativa mediante el diseño de propuestas de mejoras como herramienta para establecer alternativas de soluciones en aquellas áreas que también se requieren mejorar.

Que la investigación acción siga siendo la opción para el perfeccionamiento de la práctica educativa, facilitando con ello, la resignificación del currículo que apunte al propósito de la institución y al cumplimiento de los objetivos y metas propuestas. De igual forma, es necesario tener en cuenta las siguientes observaciones en los componentes evaluados:

Contexto: Teniendo en cuenta que el plan de mejora ejecutado permitió identificar las necesidades de los estudiantes en los contextos local, municipal, nacional y global mediante un estudio socioeconómico y entorno familiar de los estudiantes de la institución, y un seguimiento a egresados por medio de una encuesta, sugerimos que este tipo de estudios se renueve, en un período de aproximadamente cada 5 años, para que las actualizaciones del currículo estén acordes a las nuevas necesidades de los estudiantes.

Insumo: Invitamos a la institución educativa continuar con la reformulación de los demás componentes del horizonte institucional poniendo en práctica las actividades diseñadas en la propuesta de mejora con la participación y aprobación de los representantes de la comunidad.

Terminado la reformulación del horizonte institucional, es necesario el diseño de un plan que permita la apropiación de la identidad institucional por parte de la comunidad educativa, con la utilización de diferentes mecanismos de difusión.

Proceso: Es muy importante abrir los espacios de reflexión docente para la revisión de las teorías curriculares, basados en la fundamentación bibliográfica que permitan la definición de un modelo pedagógico pertinente a la práctica educativa y a las necesidades de los estudiantes. Para que los procesos de aula sean orientados de acuerdo a las teorías pedagógicas fundamentadas en el modelo pedagógico y estos contribuyan a que los procesos de enseñanza- aprendizaje sean desarrollados bajo las directrices curriculares establecidas apuntando al mismo objetivo por alcanzar.

De igual forma, definir claramente mecanismos de seguimientos disciplinarios que permitan el conocimiento y cumplimiento ellos, con el propósito de fortalecer los procesos de convivencia y los valores institucionales que se promueven.

Producto: Que la evaluación continua de los procesos formativos y académicos, esté acompañado por los resultados de pruebas internas, externas y las percepciones de la comunidad

educativa, como medida para determinar la satisfacción de los padres de familia y estudiantes con los procesos de aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S., y Rojas, R. (2015). Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento. Convocación Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa.
- Alvarado, M., & Vílchez, N. (2008). Fundamentos curriculares para una maestría en producción audiovisual. Revista Telos, 10(1), 11-33.
- Alvarado, O. (2005). Gestión de proyectos educativos. Lineamientos metodológicos. Fondo editorial de la UNMS Perú. Consultado en:
- Álvarez G. A. (2013). Del saber pedagógico a los saberes escolares. Bogotá, Universidad Pedagógica nacional (documento inédito).
- Álvarez Méndez, Juan Manuel (2012). Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas. Argentina: Miño y Dávila, 2012. ProQuest ebrary. Web. 27 April 2015. Copyright © 2012. Miño y Dávila. All rights reserved.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, DF: Paidós educador.
- Angulo, L. N., Salazar, A. L., Angulo, A. L. L. N., & Salazar, A. L. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo. Universidad de los Andes.
- Avendaño, W. R., Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 159-174
- file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-ElCurriculoEnLaSociedadDelConocimiento-5468359.pdf

- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido (Vol. 89). 3ª edición. Ediciones Akal, S.A. Madrid, España.
- Bausela, Herreras, Esperanza.(2003). Metodología de la investigación evaluativa: modelo CIPP. Revista complutense de educación. Vol. 14. 361-376
- Best, J. W, (1982) Como investigar en educación. España: Ediciones Morata.
- Bisquerra A. R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Editorial La Muralla.
- Bolaños, G. B., & Molina, Z. B. (1990). Introducción al currículo. EUNED.
- Bris, Cantón y Nieto (2002). Planificación de centros educativos. Organización y calidad. RGM S.A. España
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. Fundamentos en Humanidades, (4), 100- 114.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>.
- Butti, F. (2010). De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio-institucionales del trabajo docente. Kairos: Revista de temas sociales, (25), 1.
- Cajiao, F. (2014). Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo. La importancia de las instituciones en la construcción de civilidad. Edit. Magisterio Bogotá.
- Cantón, I. (2004). Planes de mejora en los centros educativos. Málaga:
Aljibe.diseño_proyectos.pdf
- Casarini Ratto, M.(1997). Teoría y diseño curricular. Trillas. México, (pp. 4-15).
- Castilla E. C. (2009). La estructura colegiada en los centros educativos: trabajo coordinado y trabajo en equipo. España: Ministerio de educación de España.
- Castillo Arredondo, S. y Cabreizo Diago, J. 2010. Evaluación educativa de aprendizajes y competencias, Editorial Pearson, Madrid

- Cazares, M. (2012). Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares. Revista Universidad de Huelva. Consultado el 13 de noviembre de 2016 en:http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/3modelos_didacticos/curriculum_enfoques.pdf
- Cedeño, I. C., Davis, L. E. F., Corrales, R. E. J., & Torras, M. P. (2008). Una reflexión necesaria: posibilidad de la construcción de un modelo pedagógico en la educación superior. Revista Electrónica Educare, 12(1), 123-134.
- Chang, Y. J., Wang, F. T. Y., Chen, S. F., Lee, M. Y., & Kang, Y. S. (2012). When social workers meet special education teachers: Action research to implement curricular changes in Taiwanese special education systems. Systemic Practice and Action Research, 25(3), 273-280.
- Cisterna, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, 14(1), 61-71.
- 8.13 J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, DF: Paidós educador.
- Clausó García Adelina (1993). Revista general de información y documentación, ISSN 1132-1873, Vol. 3, N° 1, 1993, págs. 11-20 recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=902724>
- Coll Salvador, C. (2006). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. Revista electrónica de investigación educativa, 8(1), 1-17.
- Cyr D., Gray D., (2004). Marketing en la pequeña y mediana empresa. Grupo editorial Norma. Bogotá.

- De la Herrán, A. (2012). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (4), pp. 285-334. Desarrollo del curriculum en América latina: experiencia de diez países. Argentina.
- De Zubiría S. J. (2006). Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Cooperativa Editorial del Magisterio. Bogotá
- De Zubiría Samper, Julián (2009). ¿Qué modelo pedagógico subyace en su práctica educativa? Recuperado el [7 de julio del 2015] de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>
- Díaz B. F. (1993) “Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral”, en Tecnología y Comunicación Educativas, No. 21, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pp. 19-39.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva. México: McGraw-Hill.
- Díaz, M. de M. (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. España: Universidad de Oviedo. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113.
- Elliot J (2000). La investigación-acción en educación. 4ta Edición. Ediciones Morata
- Elliot, J (1993) El cambio educativo desde la investigación acción, Madrid; Morata 3º edición.
- Elliot, J. (2005). La investigación acción en educación. 5ta. Edición. Editorial Morata. Madrid.

- Escobar, J., & Bonilla-Jiménez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos hispanoamericanos de psicología, 9(1), 51-67.
- Flórez O. R. (2000). Evaluación Pedagogía y Cognición. Bogotá .Mc Graw Hill.
- FOUCAULT, Michel (2006). La arqueología del saber. 26a. ed. México: Siglo XXI. Recuperado de:
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zQpaPIM9ENgC&oi=fnd&pg=PA3&dq=foucault+todo+discurso+es+una+practica&ots=Qn24xP0ykF&sig=GiwQGdpIxi6s4d1AVAE7cROH9E#v=onepage&q=foucault%20todo%20discurso%20es%20una%20practica&f=false>
- Freire, Paulo, (1998). El grito manso. México D.F. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gairín, J. (2006). Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad educativa. Jornadas de Inspección educativa. Madrid: 18- 20 de octubre. Consultado en:
file:///C:/Users/Bolivar%20M/Downloads/planes_de_mejora_y_satisfaccion.pdf
- Gavarró, J. M. (2002). evaluación de los centros educativos. Editorial UOC
- Gento, S.(2002). Instituciones educativas para la calidad total: Configuración de un modelo de referencia. Madrid.
- González, F. (2005). Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Consultado en:
https://books.google.com.co/books?id=TCgopizMwuEC&pg=PA19&dq=planes+de+mejora&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=planes%20de%20mejora&f=false

- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 2(1), 11-51.
- Hernández Rojas, G., & Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Edit Paidós, México.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista colombiana de educación*, 26, 97-124.
- https://books.google.com.co/books?id=2ryW9sCE4joC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Hurmaini, M. (2015). Evaluation on Social Internship Program of Iain Sultan Thaha Saifuddin Jambi Students: Using Context, Input, Process and Product Model (CIPP Model). *Journal of Education and Practice*, 6(11), 56-62.
- Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Iafrancesco, M. G. (2006). *La propuesta de educación, escuela y pedagogía trasformadora para América Latina*. Colombia
- Iafrancesco, G. (2013). El desarrollo de la dimensión curricular en las instituciones educativas I La evolución del concepto de currículo. *Revista Escuela País Tinta*. ISSN 1794-2101 Año 11. Junio - Julio 2013 No. 112 Consultado en: <http://escuelapais.org/phocadownloadpap/pdf/EDICION-112.pdf>
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana.

- Lange, E. A. (2009). Reconceptualizing participatory action research for sustainability education. In Education, Participatory Action Research, and Social Change (pp. 123-136). Palgrave Macmillan US.
- López, J. E. C. (2013). Las corrientes pedagógicas en la educación colombiana. Revista Hechos y Proyecciones del Lenguaje, (10).
- López, M.(2007). Guía básica para la elaboración de rúbricas. Puebla: Universidad Iberoamericana. Recuperado de https://docs.google.com/a/unad.edu.co/document/d/1Umta77N_mi5A9VYPiNe_qn9VLAItA\LoDeecsb3QYC0/edit
- Luna, E. A, & López, G. A. M. (2011). “El Currículo: Concepciones, Enfoques y Diseño”. Revista Unimar, 58, p. 65-76.
- Magendzo A; DONOSO, P. (1992); Diseño Curricular Problematizados en la enseñanza de los Derechos Humanos. Cuadernos de Educación en y para los derechos humanos n.4. IIDH-PIIE. Santiago, Chile.
- Magendzo, A. (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía. Lom Ediciones
- Manes, J. (2004) Gestión estratégica para instituciones educativas. Ediciones Granica.
- Consultado en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=J-IFBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=gestion+estrategicas+para+instituciones+educativas+Manes&ots=boHk_h9wS4&sig=mRE424aN5M4TPDSThzlnkmPnBd4#v=onepage&q=gestion%20estrategicas%20para%20instituciones%20educativas%20Manes&f=false
- MARTÍN FERNÁNDEZ, E. (2001): Gestión de instituciones educativas inteligentes. Madrid: Mc Graw Hill.

- Martínez, M. (1999). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método. México: Trillas.
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa una introducción conceptual. Pearson educación. España
- MEN 2008. Guía N° 34, Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá. Recuperado en http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- MEN, (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Bogotá.
- MEN, (2013). Guía Metodológica para la construcción participativa del Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.
- MEN. (2003). Orientaciones para el mejoramiento. Al tablero No. 24, Rescatado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87165.html>
- Mesa, A y Quiroz, R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. Educere. 2011, 15 (Septiembre-Diciembre). Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>>
- Moncada, L. I., & Pinilla, A. E. (2006). Investigación en educación. Revista Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, 54(4), 313-329.
- Montoya Vargas, Juny (2012) the field of curriculum studies in Colombia. Universidad de los Andes, Colombia. El campo de los estudios curriculares en Colombia. Universidad de los Andes. Colombia. (Silva Bravo, Maritza, trad.)
- Moreno Fernández, Patricia Judith, (2015), Manual de investigación en educación: talleres de trabajo. 1 ed. Ediciones Unisalle. Bogotá - Colombia. Mota Villegas, D J; Valles Pereira,

- R E; (2015). Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria. *Acta Scientiarum. Education*, 37() 85- 90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303332696010>
- Mota Villegas, D J; Valles Pereira, R E; (2015). Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria. *Acta Scientiarum. Education*, 37() 85- 90. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303332696010>
- Muriel, M. L. y Rota, G. 1980. Comunicación institucional. Enfoque social de relaciones humanas, ediciones Ciespal, Quito.
- Murillo, F.J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Murillo.pdf>
- Muzás, M. D., Blanchard, M., & Sandín, M. T. (2000). Adaptación del currículo al contexto y al aula: respuesta educativa en las cuevas de Guadix (Vol. 152). Narcea Ediciones.
- Observatorio Laboral Para la Educación. (2010). Observatorio Laboral Para la Educación. Recuperado el 27 de junio de 2016, de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/Observatorio1/LocomotorasV3/mapa2.html>
- Ortiz, A. (2009). Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa. ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje y los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación?, Antillas. Rescatado de <http://www.fundes.edu.co/nueva/archivos/Manual.pdf>
- Pareja, Fernández., J A; Torres Martín, C (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: los planes de mejora. *Educación y Educadores*, 9() 171-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490213>

- Patrón, I. M. (2012). La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. *Razón y palabra*, (79), 66-8.
- Peinado, H., & Rodríguez, J. (2013). *Manual de gestión y administración educativa. Cómo crear, gestionar, liderar y administrar una institución educativa*. 4ª. Ed. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Pérez, Teodoro. (2009, Septiembre, Octubre) pertinencia de la educación. Al tablero. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-41323_tablero_pdf.pdf
- Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. En: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf. (Recuperado en febrero de 2012).
- Plan Nacional de Educación 2014-2018: Todos por un nuevo país. Tomos 1 y 2. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>.
- Poggi, Margarita (2006): Prólogo al libro compilado por E. Tenti Fanfani “El oficio de docente: vocación. Trabajo y profesión en el siglo XXI”, Bs. As., Siglo Veintiuno editores.
- Pozner, P. (2000). *Gestión educativa estratégica*, en: *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*.
- Proyecto Educativo Institucional Tajamar. (s.f).
- Quintero Corzo, Josefina; Munévar Molina, Raúl Ancízar; Yepes Ocampo, Juan Carlos
- Investigación-Acción y Currículo; un Recorrido por el Mundo* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 123-142
- Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica una manera ética de generar procesos educativos.

Consultado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Ramos, M. y Wienhausen, M. (2008). Continuidad y cambio de proyectos institucionales educativos: Análisis de un caso. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias

Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (34), 63-72. Consultado en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-

[81042008000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000100005&lng=es&tlng=es)

Representación de la UNESCO en Perú (2011). Manual de gestión para Directores de

Instituciones Educativas. Lima – Perú: Lance Gráfico S.A.C.

Ríos Beltrán, Rafael, & Cerquera Cuellar, Martha Yanet. (2014). LA MODERNIZACIÓN DE

LOS CONTENIDOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA: REFLEXIONES SOBRE LA

ESCUELA NUEVA EN COLOMBIA. Revista Historia de la Educación

Latinoamericana, 16(22), 157-172. Retrieved February 11, 2017, from

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-

[72382014000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382014000100008&lng=en&tlng=es)

Román, M. (1999). Guía Práctica para el Diseño de Proyectos Sociales. Santiago de Chile:

CIDE. disponible en http://pmayobre.webs.uvigo.es/master/textos/maria_mendez/

Sacristán, G., (2002). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. (2º ed.) Madrid: Morata.

Sacristán, G., (2010). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Ed. Morata S.L

Salas Perea, R. Syr. (2013). Algunas consideraciones sobre la evaluación curricular. Recuperado

el 7 de diciembre de 2016, de <http://instituciones.sld.cu/socecs/files/2013/03/Algunas->

[Consideraciones-Evaluacion-Curricular.Pdf](http://instituciones.sld.cu/socecs/files/2013/03/Algunas-Consideraciones-Evaluacion-Curricular.Pdf)

Sampieri, R. H, Fernández C. C. & Baptista, M. L. (2014). Metodología de la investigación.

Sexta edición. M cGraw Hill. México, DF. México.

Secretaría de Educación de Soledad. (2016) Caracterización y perfil educativo del municipio de Soledad.

Sistema Institucional de Evaluación, avances 2014. Institución Educativa Técnica Tajamar.

Stenhouse L. 2003. Investigación y desarrollo del curriculum. Quinta edición. Ediciones Morata.

Madrid. Recuperado en

https://books.google.com.co/books?id=TzGPp84l1_AC&pg=PA8&lpg=PA8&dq=libro+investigacion+y+desarrollo+del+curriculum+stenhouse&source=bl&ots=mWE6fn1bbq&sig=P-pNR2x2PHx92IHLxcHOeZ0e1xQ&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjE6eWy17bRAhUGbSYKHfAfB7oQ6AEIUDAJ#v=onepage&q=libro%20investigacion%20y%20desarrollo%20del%20curriculum%20stenhouse&f=false

Stufflebeam, D.L. y Schikfield, A. (1987). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica.

Madrid, España. Paidós.

Tedesco, J. C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. Revista de la CEPAL.

Tiana F. A. (2012). Analizar el Contexto Para Obtener el Máximo Beneficio de la Evaluación.

Bordón. Revista de Pedagogía, [S.l.], v. 64, n. 2, p. 15-28, jun. 2012. ISSN 2340-6577.

Disponible en: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22014>>.

Torres, P.; Villafán, J.; Álvarez, M. (2008). Planeación estratégica y desarrollo organizacional en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. Revista

Iberoamericana de Educación. Valhondo, D. (2003). Gestión del conocimiento.

- UNESCO IIEP. (2000). Gestión Educativa Estratégica. Buenos Aires: IIEP. Rescatado en http://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf
- Unesco, (2001). Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia. 46ª. Conferencia internacional de educación (cie). Ginebra suiza, septiembre 5 al 7 de 2001. Consultado en: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>
- Vargas, E. (2006). Planificación de Programas Educativos Ambientales y de Salud. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Vásquez, M (2003) ¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela. Pensar Iberoamérica, Revista Cultura 3, artículo 5. Consultado en junio 1, 2015 en <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a05.htm>
- Vélez, G., Terán, L. (2009) Modelos para el diseño curricular. Pampedia. Revista de las Facultades de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Número (5) 55-65 Xalapa.
- Villegas, D. J. M., & Pereira, R. E. V. (2015). Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria. Acta Scientiarum. Education, 37(1), 85-90.
- Whitby, Greg. (2014). Quality education: A matter of relevance. .[Paper presented to What Counts as Quality in Education? Australian College of Educators (ACE) National Conference Proceedings.] (Adelaide, Australia, September 11-12, 2014)
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (1987). Diseño y desarrollo curricular (Vol. 45). Narcea Ediciones.
- Zaidiza de Matos, B. (2006). Manejando procesos pedagógicos: bases para la enseñanza. Valledupar: Universidad Popular del Cesar.

- Zajda, Joseph. (2014). Understanding the quality debate in education .[Paper presented to What Counts as Quality in Education? Australian College of Educators (ACE) National Conference Proceedings.] (Adelaide, Australia, September 11-12, 2014)
- Zapata Villegas, V. (2009). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y pedagogía*, 15(37).
- Zubiría, J. (2013). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Magisterio editorial. Bogotá.
- Zuluaga, O. L. (2001). Entre Lancaster y Pestalozzi: los manuales para la formación de maestros en Colombia, 1822-1868. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29), 39-49.
- Zuluaga, O. L. (2007). Otra vez Comenio. *Revista Educación y pedagogía*, 19 (47), 99-118.
- Zuluaga, O. L., & Olga, L. (1979). Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo xix. Medellín, Universidad de Antioquia, Centro de Investigaciones Educativas.